

**SÉRIE ANTROPOLOGIA**  
ISSN 1980-9867

**411**

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, NA AUSTRÁLIA  
E NO CANADÁ A PARTIR DAS ESTATÍSTICAS:  
UMA PERSPECTIVA COMPARATIVA**

**Stephen Grant Baines**  
Brasília, 2007

**Universidade de Brasília**  
**Departamento de Antropologia**  
**Brasília**  
**2007**

**Série Antropologia** é editada pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, desde 1972. Visa a divulgação de textos de trabalho, artigos, ensaios e notas de pesquisas no campo da Antropologia Social. Divulgados na qualidade de textos de trabalho, a série incentiva e autoriza a sua republicação.

ISSN Formato Impresso: 1980-9859

ISSN Formato Eletrônico: 1980-9867

1. Antropologia 2. Série I. Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília

Solicita-se permuta.

**Série Antropologia Vol. 411**, Brasília: DAN/UnB, 2007.



*Universidade de Brasília*

**Reitor:** Timothy Martin Mulholland

**Diretora do Instituto de Ciências Sociais :** Lourdes Maria Bandeira

**Chefe do Departamento de Antropologia:** Lia Zanotta Machado

**Coordenador da Pós-Graduação em Antropologia:** Paul Elliott Little

**Coordenadora da Graduação em Ciências Sociais:** Kelly Cristiane da Silva

**Conselho Editorial:**

Lia Zanotta Machado

Paul Elliott Little

Kelly Cristiane da Silva

**Editora Assistente:**

Marcela Stockler Coelho de Souza

**Editores Impressa e Eletrônica:**

Rosa Venina Macêdo Cordeiro

## EDITORIAL

A Série Antropologia foi criada em 1972 pela área de Antropologia do então Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, passando, em 1986, a responsabilidade ao recente Departamento de Antropologia. A publicação de ensaios teóricos, artigos e notas de pesquisa na Série Antropologia tem se mantido crescente. A partir dos anos noventa, são cerca de vinte os números publicados anualmente.

A divulgação e a permuta junto a Bibliotecas Universitárias nacionais e estrangeiras e a pesquisadores garantem uma ampla circulação nacional e internacional. A Série Antropologia é enviada regularmente a mais de 50 Bibliotecas Universitárias brasileiras e a mais de 40 Bibliotecas Universitárias em distintos países como Estados Unidos, Argentina, México, Colômbia, Reino Unido, Canadá, Japão, Suécia, Chile, Alemanha, Espanha, Venezuela, Portugal, França, Costa Rica, Cabo Verde e Guiné-Bissau.

A principal característica da Série Antropologia é a capacidade de divulgar com extrema agilidade a produção de pesquisa dos professores do departamento, incluindo ainda a produção de discentes, às quais cada vez mais se agrega a produção de professores visitantes nacionais e estrangeiros. A Série permite e incentiva a republicação dos seus artigos.

Em 2003, visando maior agilidade no seu acesso, face à procura crescente, o Departamento disponibiliza os números da Série em formato eletrônico no site [www.unb.br/ics/dan](http://www.unb.br/ics/dan).

Ao finalizar o ano de 2006, o Departamento decide pela formalização de seu Conselho Editorial, de uma Editoria Assistente e da Editoração eletrônica e impressa, objetivando garantir não somente a continuidade da qualidade da Série Antropologia como uma maior abertura para a inclusão da produção de pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais, e a ampliação e dinamização da permuta entre a Série e outros periódicos e bibliotecas.

Cada número da Série é dedicado a um só artigo ou ensaio.

Pelo Conselho Editorial:  
Lia Zanotta Machado

## SUMÁRIO

**Título: A Educação Indígena no Brasil, na Austrália e no Canadá a partir das Estatísticas: uma perspectiva comparativa**

**Resumo:**

Este trabalho compara, através de estatísticas, a educação escolar indígena em três Estados nacionais, o Brasil, a Austrália e o Canadá que, apesar de ter histórias e culturas muito diferentes, podem ser classificados como “novas nações” de colonização europeia (Cardoso de Oliveira, 1988: 150). Argumenta-se que as noções teóricas geridas nos respectivos estilos de antropologia desenvolvidos em contextos nacionais diversos contribuem para a compreensão do meio em que se implantam programas de educação escolar indígena.

**Palavras-chave:** educação indígena, Brasil, Austrália, Canadá, perspectiva comparativa, estatísticas

**Title: Indigenous Education in Brazil, Australia and Canada through Statistics: a comparative perspective**

**Abstract:** This article compares, through statistics, indigenous formal education in three national States, Brazil, Australia and Canada, which, despite having very different histories and cultures, can be classified as “new nations” of European colonization (Cardoso de Oliveira, 1988:150). It is argued that the theoretical notions which emerged in the respective styles of anthropology developed in different national contexts have contributed to an understanding of the milieu in which formal indigenous education programmes have been implanted.

**Keywords:** indigenous education, Brazil, Australia, Canada, comparative perspective, statistics

## A Educação Indígena no Brasil, na Austrália e no Canadá a partir das Estatísticas: uma perspectiva comparativa<sup>1</sup>

**Stephen G. Baines<sup>2</sup>**  
UnB, DF, Brasil

### Apresentação

Uma tentativa de comparar a educação escolar indígena em três Estados nacionais com histórias e culturas muito diferentes é um desafio que levanta muitas questões. Existe uma quantidade grande de trabalhos em antropologia social que abordam a questão indígena e a escola, alguns com um intuito participativo e colaborativo, outros que relatam experiências em educação indígena, e ainda outros que são etnografias avaliativas e diagnósticos críticos da educação escolar em nível nacional ou em casos específicos. Esta vasta produção inclui, por exemplo, Meliá (1979), Comissão Pró-Indígena/SP (1981), Lopes da Silva e Grupioni (1995), Lopes da Silva e Ferreira (2001a), Lopes da Silva e Ferreira (2001b), Hernández (1981), Carvalho, Fonseca e Repetto (2007), Grupioni (2006a), Baniwa (2006), Dyck (1997), Schwab (2006), Hunter e Schwab (2003), Biddle, Hunter e Schwab (2004), Kral e Schwab (2003), entre outros. Porém, há poucas tentativas de abordar a educação escolar indígena de forma comparativa entre Estados nacionais. Este trabalho apresenta uma primeira tentativa de comparar a educação escolar indígena<sup>3</sup> no Brasil, na Austrália e no Canadá.

Como afirma Young, ao tentar comparar dados sócio-econômicos referentes a populações indígenas na Austrália e no Canadá,

...dados dos censos do Canadá e da Austrália não se adequam bem para comparar o status sócio-econômico de aborígenes canadenses e australianos porque as categorias e classificações usadas não são padronizadas entre os dois países. Entretanto, levando em conta essas limitações, alguns indicadores sócio-econômicos como educação, participação na força de trabalho, status

---

<sup>1</sup> Uma versão deste trabalho foi elaborada para a VII RAM – GT 12 "Educação Indígena: abordagens antropológicas de processos escolares e não escolares de ensino e aprendizagem", coordenada por Antonella Tassinari, Stella Garcia e Mariana Paladino em julho de 2007. Agradeço ao Professor Julio Cezar Melatti por seus comentários sobre o texto e à Professora Marcela Coelho de Souza, editora da *Série Antropologia*, DAN, UnB por sua revisão. O conteúdo do texto é da minha inteira responsabilidade.

<sup>2</sup> Professor Associado, Departamento de Antropologia (DAN), Universidade de Brasília (UnB); pesquisador 1B do CNPq. E-mail: stephen@unb.br

Meus agradecimentos ao CNPq pelos recursos que possibilitaram levantamentos de pesquisa na Austrália em 1992 e no Canadá em 1995 e 2002, e a minha participação no VII RAM. A Eduardo Vieira Barnes e Kleber Gesteira Matos, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, SECAD, MEC, por gentilmente disponibilizar dados atualizados sobre a educação indígena no Brasil. À Professora Vicki Greaves, Macquarie University, Sydney, Austrália, por ceder seus trabalhos e indicar referências atualizadas. Ao Professor Noel Dyck, Simon Fraser University, Burnaby, Colúmbia Britânica, Canadá, por disponibilizar um exemplar do seu livro.

<sup>3</sup> Bartolomeu Meliá sugeriu uma distinção entre "educação escolar indígena" e "educação indígena" (1979). Enquanto a "educação escolar indígena" refere-se à educação escolarizada imposta às sociedades indígenas que visava substituir os processos de formação indígenas, a "educação indígena" refere-se aos processos de aprendizagem de diferentes povos calcadas nas tradições indígenas.

ocupacional e renda são definidos de formas parecidas, o que permite a sua comparação (Young, 1995: 51).

Acrescenta Young que os indicadores revelam semelhanças no caso de povos aborígenes no Canadá e na Austrália, e ao mesmo tempo revelam um contraste grande com as populações não-aborígenes nestes dois países. Young mostra que, no início dos anos 1990, na Austrália, 10,7% dos aborígenes tinham diplomas de educação superior ou treinamento profissionalizante, em comparação com 33,6% dos não-aborígenes, e no Canadá 19,0% tinham diplomas de educação superior em comparação com 31,5% dos não-aborígenes (1995: 51). Young demonstra que a renda per capita dos aborígenes tanto na Austrália quanto no Canadá era mais baixa que a dos não-aborígenes, e nos dois países a diferença é quase idêntica, com uma renda per capita aproximadamente 50% maior entre os não-aborígenes (1995: 55). Tanto no Canadá como na Austrália os povos indígenas são populações mais jovens em relação ao restante da população, com piores índices de saúde, menos acesso à educação, mais pobres, e ocupando empregos com salários mais baixos que os não-aborígenes (Ibid).

Nos três países, os sistemas educacionais apresentam diferenças entre si. Enquanto no Brasil a duração da educação escolar obrigatória passou recentemente de 8 para 9 anos e se inicia aos 6 anos de idade (até recentemente se iniciava aos 7 anos de idade), na Austrália a duração da educação escolar obrigatória é de 11 anos e se inicia aos 5 anos de idade, e no Canadá é de 11 anos e se inicia aos 6 anos de idade<sup>4</sup>. Dados apresentados pela “Organization for Economic Co-operation and Development” revelam que, em 2002, o governo brasileiro gastou uma média de US\$ 842,00 por aluno em instituições de educação básica, enquanto o governo australiano gastou US\$ 5.169,00 por aluno no mesmo ano. Em instituições de ensino médio o governo brasileiro gastou US\$ 944,00 por aluno, enquanto o governo australiano gastou US\$ 7.375,00 por aluno. E em instituições de educação superior o governo brasileiro gastou US\$ 10.361,00 por aluno e o governo australiano US\$ 12.416,00 por aluno<sup>5</sup>.

Uma tentativa de comparação: dados básicos

Um problema que surge ao comparar três Estados nacionais com histórias de colonização muito diferentes são as maneiras de pensar o aborígene e a sua posição na ideologia nacional, questão que abordo em outro trabalho (Baines, 2003). Antes de iniciar uma comparação da educação escolar indígena é necessário apresentar alguns dados básicos sobre estes três países, que têm territórios vastos e comparáveis em área geográfica, entretanto muito contrastantes em culturas e densidades demográficas: a Austrália com 7.692.300 km<sup>2</sup> e uma população total de aproximadamente 20.822.974<sup>6</sup> habitantes, o Brasil com 8.511.965 km<sup>2</sup> e 188.834.309<sup>7</sup> habitantes, e o Canadá com 9.971.500 km<sup>2</sup> e 32.907.410<sup>8</sup> habitantes. Todos os três países têm regiões densamente povoadas de antiga colonização: o litoral nordeste, leste e sudeste do Brasil; o litoral sudeste, leste, e sudoeste da Austrália; e a faixa de 200 km ao norte da fronteira com os

<sup>4</sup> UNESCO. Disponível em: <<http://stats.uis.unesco.org/TableViewer/TableView.aspx?ReportId:210>>. Acesso em: 15/05/2007.

<sup>5</sup> OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, Educational expenditure per student (2002). Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/2/12/35286348.xls>>. Acesso em 16/05/2007.

<sup>6</sup> Australian Bureau of Statistics, população em 14/05/2007. Disponível em: <<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/>>. Acesso em: 15/05/2007.

<sup>7</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), popclock. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/online/popclock/popclock.php>>. Acesso em: 13/05/2007.

<sup>8</sup> Statistics Canada. Canada's Statistical Agency, Canada's Population Clock. Disponível em: <<http://www.statcan.ca/english/edu/clock/population.htm>>. Acesso em: 14/05/2007.

Estados Unidos no extremo sul do Canadá. Os três países têm outras regiões de baixa densidade populacional colonizadas muito mais recentemente: a região amazônica no Brasil, o norte e o centro da Austrália, e o norte do Canadá. Nas regiões com baixa densidade populacional vive a maior parte das populações indígenas.

As estatísticas quanto às populações indígenas totais nestes três países variam muito conforme as diversas fontes. No Canadá, a população aborígine está acima de 1,3 milhão<sup>9</sup>, aproximadamente 4,4% da população total. Na Austrália, a população aborígine está em cerca de 460.140<sup>10</sup> ou 2,4% da população total. E no Brasil a população indígena tem sido estimada entre 300 mil e 734 mil (Brasil, IBGE, 2000), um pouco mais de 0,2% da população nacional. No Brasil, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) reconhece 241 povos<sup>11</sup> e apresenta os dados do IBGE que abrangem a população que se auto-identifica como índios, incluindo as populações urbanas, enquanto o Instituto Socioambiental (ISA) reconhece 227 povos e cerca de 480 mil índios em terras indígenas e 120 mil em cidades<sup>12</sup>, e a FUNAI reconhece 225 povos e 460 mil índios com 100 a 190 mil fora das Terras Indígenas<sup>13</sup>.

Apesar de as populações indígenas serem numericamente pequenas em relação à população total destes três Estados nacionais, ressalta Oliveira que ao

focalizar a presença indígena no âmbito de estados, microrregiões e municípios, confrontamo-nos com um quadro inteiramente diferente... é no âmbito das microrregiões e dos municípios que transparece mais nitidamente a presença indígena, que se concentra de modo privilegiado em certas áreas dos estados (Oliveira, 1998: 57)

Oliveira apresenta dados demográficos que revelam uma maioria indígena em alguns municípios do Brasil, sobretudo na região amazônica. De forma parecida, há uma concentração de populações indígenas nas regiões do norte da Austrália e do Canadá e, sobretudo, em certas microrregiões. Na Austrália, em 2001, os estados/territórios com as maiores populações indígenas eram Nova Gales do Sul (135,319 ou 29%), Queensland (126.035 ou 27%), Austrália Ocidental (66.069 ou 14%) e o Território do Norte (57.550 ou 13%). Entretanto, no Território do Norte, aproximadamente 29% da população total era de origem indígena, enquanto nos outros estados a população indígena constituía menos de 4% da população total<sup>14</sup>. No mesmo ano no Canadá, a província com a maior população

<sup>9</sup> Statistics Canada, Aboriginal peoples of Canada, Aboriginal share of total population on the rise.

Disponível em:

<<http://www12.statcan.ca/english/census01/Products/Analytic/companion/abor/canada.cfm>>. Acesso em: 13/05/2006.

<sup>10</sup> Australian Bureau of Statistics, 4705.0 - Population Distribution, Indigenous Australians, 2001

(26/06/2002). Disponível em:

<<http://www.abs.gov.au/Ausstats/abs@.nsf/lookupMF/14E7A4A075D53A6CCA2569450007E46C>>.

Acesso em: 13/05/2007.

<sup>11</sup> CIMI, informações gerais, Povos Indígenas, 25/06/2004. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/>>.

Acesso em: 15/05/2007.

<sup>12</sup> ISA, Povos indígenas no Brasil, Quem, onde, quantos. Atualizado em março de 2007). Disponível em:

<<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/qqindex.shtm>>. Acesso em: 15/05/2007. Veja também, (Ricardo & Ricardo, 2006).

<sup>13</sup> FUNAI, Povos Indígenas, O Índio Hoje. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.html>>. Acesso em: 12/05/2007.

<sup>14</sup> Australian Bureau of Statistics, 4705.0 - Population Distribution, Indigenous Australians, 2001

(26/06/2002). Disponível em:

<<http://www.abs.gov.au/Ausstats/abs@.nsf/lookupMF/14E7A4A075D53A6CCA2569450007E46C>>.

Acesso em: 13/05/2007.



indígena era Ontário, com 188.315 pessoas, apesar de constituir menos de 2% da população total daquela província. Em segundo lugar vinha a Colúmbia Britânica com 170.025, ou 4.4% da população da província. Porém, a maior concentração de populações indígenas no Canadá era no Norte e nas províncias das Pradarias. No território autônomo de Nunavut, os 22.720 aborígenes constituíam 85% da população total deste território, consistindo essa na maior concentração só de indígenas do país. Nos Territórios do Noroeste, a população indígena constituía 51%, e em Yukon 23%, das respectivas populações totais. O censo revelou uma população aborígene de 150.040 pessoas em Manitoba e 130.190 em Saskatchewan, cerca de 14% da população total destas duas províncias na Pradarias. Na província de Alberta, 156.220 indígenas constituíam apenas 5% da sua população<sup>15</sup>. No Canadá, cerca da metade da população indígena vive em cidades, enquanto na Austrália a população aborígene cidadina é maior que a população aborígene rural. No Brasil, a maioria da população indígena habita áreas rurais, porém há uma crescente migração para as cidades.

Embora a questão do orçamento governamental para educação indígena não seja um fator facilmente comparável, pois programas educacionais com muitos recursos mal aplicados em projetos paternalistas e/ou atrelados a interesses de grandes empresas podem contribuir para a opressão e a dominação de povos indígenas (Baines, 2000), enquanto programas educacionais com poucos recursos aplicados sob o controle e conforme as aspirações dos povos indígenas podem contribuir para sua autonomia da dominação colonial, a situação da educação indígena em todos estes três Estados nacionais apresenta estatísticas que revelam que os povos indígenas têm enormes desvantagens em relação às populações não-indígenas.

No Brasil a educação indígena tem de ser examinada dentro do contexto de estar este país entre aqueles com as maiores desigualdades sociais do mundo. Enquanto a Austrália e o Canadá fazem parte do chamado “Primeiro Mundo” ou “Mundo Desenvolvido”, o Brasil se enquadra no chamado “Terceiro Mundo”, “Mundo em Desenvolvimento” ou entre “os Países Recém-industrializados”, inserido em relações políticas e econômicas desmedidamente assimétricas frente aos países do Primeiro Mundo. E também o Brasil apresenta imensas desigualdades internas, com orçamentos governamentais drasticamente reduzidos para a educação. Apesar de as políticas e discursos sobre desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial terem criado o chamado “Terceiro Mundo” (Escobar, 1994), tornando-se problemático o uso desta categoria ao contribuir para a sua construção, um breve exame de estatísticas revela as imensas desigualdades entre esses Estados nacionais e dentro deles.

Conforme dados muito conservadores do IBGE, em 2005, havia no Brasil mais de 15 milhões (10,2%) de pessoas consideradas iletradas. O Relatório sobre Desenvolvimento do PNUD estima 11,4% iletrados no Brasil em 2004 (PNUD, 2006). O Brasil enquadra-se entre as nações do mundo com o mais alto índice de coeficiente de Gini<sup>16</sup> de desigualdade. Em termos de desigualdade de renda entre os 10% mais ricos e 10% mais pobres, o Canadá registra 9,4, a Austrália 12,5 e o Brasil 57,8. No índice de Gini, segundo o PNUD, enquanto a Austrália é 35,2 (1994) e Canadá 32,6 (2000), o

---

<sup>15</sup> Statistics Canada, Aboriginal peoples of Canada. Disponível em:

<<http://www12.statcan.ca/english/census01/Products/Analytic/companion/abor/canada.cfm#5>>. Acesso em: 13/05/2007.

<sup>16</sup> O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912, comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda.

Brasil é 58 (2003) <sup>17</sup>. Conforme o Relatório sobre Desenvolvimento Humano do PNUD, com dados para 2004, enquanto a Austrália ficou em 3º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano com o IDH de 0,957, e Canadá em 6º lugar com o IDH de 0,950, o Brasil ficou em 69º lugar entre 177 países, com o IDH de 0,792 (PNUD, 2006).

Em 1995, considerando 22 países da América Latina e do Caribe, o valor da dimensão educacional do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil (0,80) só era superior aos da República Dominicana (0,79), da Bolívia (0,78) e de três dos países mais pobres da América Central, Honduras, Nicarágua e Guatemala (PNUD, IPEA, FJP, IBGE, 1998:128) (Silva & Hasenbalg, 2000). Os mesmos autores acrescentam que, Apesar destes aspectos negativos do desempenho educacional, o Brasil experimentou nas últimas décadas, junto com os demais países da região, uma expansão educacional que melhorou sensivelmente seus indicadores na área. Assim, por exemplo, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, que era de 33,6% em 1970, passa para 25,4% em 1980, 20,1% em 1991, chegando a 14,7% em 1996 (Silva & Hasenbalg, 2000: 423).

### Educação Escolar Indígena

Ao lidar com dados estatísticos sobre educação indígena, há de se ressaltar que os mesmos são divulgados pelos respectivos governos e têm que ser considerados dentro do contexto em que são gerados como parte da propaganda política governamental, quase sempre para convencer o leitor dos resultados positivos da sua atuação. Apesar de critérios diversos usados para produzir essas estatísticas, que tratamos como artefatos culturais produzidos pelos governos, essas revelam tendências nos programas de política indigenista na área de educação de cada país, e refletem também como os respectivos governos tentam lidar com as reivindicações indígenas por uma educação indígena diferenciada.

Fontes do governo brasileiro que objetivam propiciar uma avaliação da política nacional de educação indígena afirmam que o Ministério de Educação (MEC) pretende alicerçar a educação escolar indígena “em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e a etnicidade” (Brasil, MEC, INEP, 2007a: 15). O MEC vem implantando uma política nacional de educação escolar indígena conforme prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e na Convenção 169 da OIT. Uma das metas do MEC é a implementação de uma política que visa “assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe” (Ibid). A formação de professores indígenas para que assumam a docência e a gestão das escolas dos seus respectivos grupos étnicos é colocada como o principal desafio para a consolidação da nova proposta de escola indígena (Ibid).

Segundo dados do MEC (2007)<sup>18</sup> o número de estabelecimentos que oferecem educação escolar indígena no Brasil cresceu 40,5% entre 2002 e 2006. As informações divulgadas foram levantadas a partir do Censo Escolar 2005, em todo o Brasil, pelo Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Foram compiladas informações sobre a realidade das “2.323 escolas reconhecidas como indígenas – com normas e ordenamento jurídico próprios, definidos

---

<sup>17</sup> PNUD. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/HDR05\\_HDI.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/HDR05_HDI.pdf)>. Acesso em: 06/05/2007.

<sup>18</sup> Informativo INEP, MEC. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed\\_156.htm](http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_156.htm)>. Acesso em: 06/05/2007.

pelo Parecer 14 e Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação –, nas quais estudam 163.693 alunos” (Brasil, MEC, Inep, 2007b)

Conforme Matos,

Os dados do Censo Escolar INEP/MEC 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 48,7% nos últimos quatro anos. Em 2002 tínhamos 117.171 alunos freqüentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Hoje este número chega a 174.255 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio ... a partir de 2002, a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproxima-se da taxa de 10% ao ano” (Matos, 2007).

Matos apresenta múltiplos fatores para explicar esta expansão: o fato que a “Educação Escolar na percepção dos povos indígenas, além de ser um direito básico, é estratégica na construção dos seus projetos” (Ibid), com crescente demanda por implantação de educação escolar nas terras indígenas. Entre outros fatores mencionados por Matos estão: a ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC junto às secretarias municipais e estaduais de educação e junto a outras instâncias, na busca de expandir a educação escolar nas aldeias; investimentos pela SECAD para a formação de professores indígenas em nível médio e nas licenciaturas interculturais e investimentos pelo FNDE; a formação de cerca de 9.100 professores indígenas em cursos de Magistério Indígena nos últimos 10 anos; programas do FNDE, como o Programa da Merenda Escolar para incentivar a permanência dos alunos nas escolas; a priorização pelos sistemas de ensino da maioria dos estados no Brasil da agenda de educação escolar indígena expressa na Carta do Amazonas de abril de 2005; o fato de a Coordenação Geral de Educação da FUNAI ter investido de modo articulado com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC; e a taxa de crescimento populacional da maioria dos povos indígenas no Brasil se aproximar de 4,0% (média nacional de 1,4%) (Ibid).

Ressalta Matos, também, as deficiências no ensino fundamental: o número muito reduzido de estudantes indígenas em turmas de ensino médio, a falta de estrutura física e equipamentos adequados na maioria das escolas indígenas, a falta de uma avaliação adequada da qualidade de ensino ministrado nas aldeias e a formação intermitente de muitos professores indígenas, o que compromete a qualidade de formação (Matos, 2007). A categoria de “escola indígena” foi instituída nos sistemas de ensino do país em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação. O número de 1.724 escolas indígenas em 2002 cresceu para 2.423 em 2006. A grande maioria dos mais de 173 mil estudantes indígenas está matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental. Houve também uma expansão na segunda fase do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, de 66,5% (Ibid). Houve também quase 74% de expansão de estudantes indígenas no ensino médio. Segundo o Censo Escolar, 78,3% das escolas indígenas no Brasil usam a língua indígena em parte do ensino (Brasil, MEC, INEP, 2007a: 21).

Estatísticas divulgadas pelo Australian Bureau of Statistics<sup>19</sup> para o ano de 2004 mostram que os níveis de participação em educação e treinamento entre os povos indígenas e suas taxas de rendimento estão muito abaixo aqueles dos australianos não-indígenas. Apenas 39% dos alunos indígenas concluíram o segundo grau, em

---

<sup>19</sup> Australian Bureau of Statistics, 1370.0 – Measures of Australia’s Progress, 2004, Education and Training. Disponível em:  
<<http://www.abs.gov.au/Ausstats/abs@.nsf/0/A03CAD8F1C3F813BCA256E7D00002641>>. Acesso em: 04/05/2007.

comparação com 75% da população total da Austrália. Do total dos adultos indígenas, 22% concluíram o ensino superior, em comparação com 48% para a população total, e apenas 4% dos indígenas concluíram a graduação em comparação com 21% da população total. Segundo o Departamento de Educação, Ciência e Treinamento do governo federal australiano, “o objetivo de programas de educação indígena é de acelerar melhoramentos em resultados educacionais para os povos indígenas”<sup>20</sup>. Apesar de avanços nas últimas décadas, persistem uma desvantagem inaceitável e lacunas entre os resultados educacionais de alunos indígenas e não-indígenas. O objetivo desses programas de educação indígena é de complementar os recursos básicos e financiar intervenções estratégicas. A “Política Educacional Nacional para Aborígenes e Ilhéus do Estreito de Torres” (AEP) abrange 21 metas nacionais para educação e treinamento indígena ratificadas pelo governo federal e pelos governos estaduais e territoriais desde seu lançamento em 1989. O objetivo principal é de alcançar uma igualdade de resultados em educação para os povos indígenas e não-indígenas.

Segundo fontes do governo federal australiano, foram concedidos A\$2,1 bilhões no período de 2005 a 2008 em programas educacionais para alunos indígenas<sup>21</sup>. Esses programas, que visam redirecionar os recursos para iniciativas práticas, apoiar os alunos desfavorecidos, sobretudo em regiões remotas, e melhorar os serviços educacionais, complementam os programas administrados pelos estados e territórios. Durante o período de 1996 a 2003, as matrículas de Aborígenes e Ilhéus do Estreito de Torres em escolas aumentaram por 35,9%, e como proporção da população escolar total houve um crescimento de 2,9% em 1996 para 3,8% em 2003. Os alunos indígenas constituíam 4,4% da população escolar em ensino elementar, e 3,0% da população escolar em ensino médio (Ibid: 2).

Conforme o censo australiano de 2001, 106.311 alunos indígenas freqüentavam escolas na Austrália: 71.577 em escolas de ensino fundamental e 34.734 em escolas de ensino médio<sup>22</sup>. Os alunos indígenas constituíam 3,5% da população escolar total da Austrália. Em alguns estados, uma parte da população escolar indígena estuda em escolas comunitárias. Em 2001, 32,6% (10.528) dos alunos em escolas no Território do Norte eram indígenas, enquanto nos outros estados a porcentagem de alunos indígenas estava abaixo de 6% - Tasmânia 6% (4.580); Queensland 5,1% (29.451); Austrália Ocidental 4,9% (14.606); Nova Gales do Sul 3,3% (33.199); Austrália do Sul 2,6% (6.150); Território da Capital da Austrália 1,9% (1.020); e Victoria 0,9% (6.736). Dados divulgados pelo governo australiano revelam que, em 2001, 16% da população indígena completou 12 anos de educação escolar em comparação com 38% da população nacional<sup>23</sup>, e 3% da população indígena não recebia educação escolar em comparação com 1% da população total. Apenas 2% da população indígena estudava em

<sup>20</sup> Australian Government, Department of Education, Science and Training, Indigenous Education Summary. Disponível em:

<[http://www.dest.gov.au/sectors/indigenous\\_education/indigenous\\_education\\_summary.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/indigenous_education/indigenous_education_summary.htm)>. Acesso em: 17/05/2007.

<sup>21</sup> Australian Government, Department of Foreign Affairs and Trade, Australia Now, Indigenous programs: Education, health and housing, Education. Disponível em:

<[http://www.dfat.gov.au/facts/indg\\_education.html](http://www.dfat.gov.au/facts/indg_education.html)>. Acesso em: 19/05/2007.

<sup>22</sup> Australian Bureau of Statistics. Web Site Indigenous Statistics. Education – age and geography of school-aged children. Disponível em:

<<http://www.abs.gov.au/websitedbs/D3310116.NSF/a91a4b9056624>>. Acesso em: 18/05/2007.

<sup>23</sup> Australian Bureau of Statistics, Web Site Indigenous Statistics. Education – Highest level of schooling completed. Disponível em:

<<http://www.abs.gov.au/websitedbs/d3310116.nsf/cd7fca67e05fa605ca256e6a00171f24/3484e87da2e9e826ca256ef9002a30ae!OpenDocument>>. Acesso em: 18/05/2007.

Universidades em 2001, menos da metade da porcentagem para a população australiana total. Além disso, havia mais indígenas em cursos profissionalizantes do que em universidades.

O Relatório Nacional para o Parlamento sobre Educação e Treinamento Indígena na Austrália de 2004 examina avanços em educação indígena em todos os níveis desde ensino elementar à educação superior<sup>24</sup>. Em 2004, o Programa de Iniciativas Estratégicas para Educação Indígena concedeu recursos para mais de 200 creches, escolas e organizações para educação técnica e profissionalizante, tanto no setor governamental como no setor não-governamental.

Em 1994, apesar de mais de 20 anos de políticas governamentais para autodeterminação indígena na Austrália, menos de 2% dos alunos indígenas foram matriculados em 20 escolas comunitárias, a maioria freqüentando escolas do governo (88,0%) ou escolas católicas (8,5%)<sup>25</sup>. Em 2006, “apesar de alunos indígenas constituírem uma porcentagem alta de matrículas em escolas remotas e escolas comunitárias, a maioria freqüenta escolas regionais e urbanas onde a maior parte dos alunos são não-indígenas” (Australia, 2006:13).

Segundo o material de divulgação, *Aboriginal Peoples in Canadá*, do Canadian Centre for Justice, *Statistic Profile Series*, Statistics Canadá, (2001: 5)<sup>26</sup>, em 1996 46% dos aborígenes concluíram o segundo grau, em comparação com 66% da população não-aborígene, e apenas 3% dos aborígenes concluíram o ensino superior em comparação com 13% da população não-aborígene. As matrículas em escolas indígenas de ensino elementar e ensino médio aumentaram 8,1% ao longo do período de 1994 a 2001, de 103.644 em 1993/94 a cerca de 112.000 em 1999/2000 (Canada, *Indian and Northern Affairs Canadá*, 2001: 16), e em todas as regiões houve um aumento de matrícula de pelo menos 14%, com exceção da província de Colúmbia Britânica, onde o número de matrículas permaneceu inalterado (Canada, *Indian and Northern Affairs Canadá*, 2001: 9). O número de escolas comunitárias administradas por uma “First Nation”<sup>27</sup> aumentou 29%, de 372 para 481 escolas entre 1993 e 2000. O número de escolas provinciais e privadas com matrículas de aborígenes diminuiu para 74 no mesmo período (de 1.836 a 1.778 matrículas), em decorrência da transformação de escolas federais em escolas comunitárias. Em 1999/2000, 64% das matrículas estavam em 481 escolas aborígenes comunitárias (51% em 1993/94) (Ibid: 16) e o número de escolas comunitárias está aumentando em todas as regiões, enquanto o número de escolas indígenas federais diminuiu para oito.

No Brasil, uma comparação dos Censos Escolares de 1999 e 2005 revela que, na distribuição das escolas indígenas por dependência administrativa, houve “um aumento

<sup>24</sup> Australian Government, Department of Education, Science and Training, *National Report to Parliament on Indigenous Education and Training 2004*. Disponível em: <[http://www.dest.gov.au/sectors/indigenous\\_education/publications\\_resources/profiles/national\\_report\\_in\\_digenous\\_education\\_and\\_training\\_2004.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/indigenous_education/publications_resources/profiles/national_report_in_digenous_education_and_training_2004.htm)>. Acesso em: 17/05/2007.

<sup>25</sup> The Australian National University, Centre for Aboriginal Economic Policy research, ANU College of Arts and Social Sciences. *Issue Brief 15 – March 1997*. Disponível em: <<http://www.anu.edu.au/caepr/briefs/brief15.php>>. Acesso em: 20/05/2007.

<sup>26</sup> *Aboriginal Peoples in Canada*, Canadian Centre for Justice, *Statistics Profile Series*, Statistics. Disponível em: <<http://www.statcan.ca/english/research/85F0033MIE/85F0033MIE2001001.pdf>>. Acesso em: 07/05/2007.

<sup>27</sup> No Canadá, a criação de reservas indígenas a partir da segunda metade do século XIX, através de Tratados, resultou numa distinção entre "status Indians" (os Índios incorporados nos Tratados) e "non-status Indians" (aqueles Índios não incorporados nos Tratados, os Métis, e os nativos emancipados). Os "status Indians" são chamados "First Nations People" (Povos das Primeiras Nações), com direito a benefícios do governo federal (Baines, 1996).

do percentual de escolas indígenas vinculados aos estados, indicando uma tímida tendência para a estadualização dos estabelecimentos escolares em terras indígenas” (Brasil, MEC, INEP, 2007a: 24). A mesma fonte revela o desaparecimento das escolas indígenas federais, e uma redução das escolas indígenas municipais (Ibid: 24-25). Ao examinar o período de 2002 a 2006, Matos observa que houve “um expressivo aumento no número de escolas indígenas municipais (+ 16,8%) e um leve crescimento na quantidade de escolas indígenas estaduais (1,2%)” (2007: 6). Acrescenta Matos que

Nos anos anteriores estava em curso um processo de ‘estadualização’ de escolas indígenas. O Censo Escolar de 2005 indicava uma reversão desta tendência, provavelmente causada pela ocorrência de eleições municipais em fins de 2004, tendência que se mantém no Censo de 2006. (Matos, 2007: 6-7).

Matos aponta a necessidade de verificar se a “municipalização” aconteceu a partir de demandas indígenas ou se foi influenciada por fatores relacionados ao jogo político-partidário em cada município.

No Canadá, há mais meninos matriculados em escolas indígenas de ensino elementar do que meninas, e mais meninas matriculadas em escolas de ensino médio, com exceção das províncias de Quebec, Manitoba e Saskatchewan (Canada, Indian and Northern Affairs Canadá, 2001:9). A taxa de matrícula segundo grupo de idade permaneceu estável entre 1993/94 e 1999/2000, com uma média de 22% no grupo de 4 a 6 anos de idade, 47% no grupo de 7 a 13 anos, 24% no grupo de 14 a 18 anos e 8% no grupo acima de 19 anos (Canada, Indian and Northern Affairs Canadá, 2001: 18).

A taxa de matrícula de alunos aborígenes no ensino superior aumentou 22% entre 1994 e 2001, com exceção das províncias de Quebec e Colúmbia Britânica. Em meados da década de 1960, havia aproximadamente 200 alunos aborígenes (“status Indians” - índios que nasceram dentro das reservas indígenas) em Universidades e instituições de ensino superior no Canadá. Em 1999 o número havia aumentado para mais de 27.000.<sup>28</sup> As “First Nations” do Canadá estão assumindo um controle cada vez maior sobre sua própria educação. Entre 1988 e 1999, aumentou o número de alunos classificados pelo governo como “Status Indians” e Inuit de 15.572 para mais de 27.000 em universidade e instituições de ensino superior, com uma expansão de programas de estudos aborígenes nas universidades (Ibid).

Educação Indígena e o movimento político indígena

Apesar das recentes medidas que estão sendo tomadas pelo governo brasileiro no intuito de oferecer uma educação escolar indígena diferenciada que atenda às demandas dos povos indígenas, os avanços alcançados ainda estão muito aquém das reivindicações indígenas. Uma série de reivindicações do movimento político indígena no Brasil, em nível nacional, apresentada no Documento final do IV Acampamento Terra Livre – Abril Indígena 2007, em que 1.000 lideranças, de 98 povos indígenas, de distintas regiões do Brasil, na Esplanada do Ministérios em Brasília, reuniram-se entre 16 e 19 de abril de 2007, revela a pressão política exercida pelo movimento sobre o governo, ao frisar que a implementação da Educação Escolar Indígena Diferenciada nas comunidades ainda “não atendeu às diretrizes e condições estabelecidas pela legislação específica, ficando condicionada à vontade de estados e municípios, que mostram pouco ou nenhum interesse em que esta demanda dos nossos povos seja devidamente atendida” (Acampamento Terra Livre – Abril Indígena 2007).

<sup>28</sup> Canada, Indian and Northern Affairs Canadá, 2001, Post-Secondary Education for Status Indians and Inuit, December 2000. Disponível em: <[http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/info110\\_e.htm](http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/info110_e.htm)>. Acesso em: 19/05/2007.

O documento reivindica a

criação de um sistema federal de educação escolar indígena com subsistemas regionais gerenciados pelos professores e representantes indígenas; realização ainda em 2007 das conferências regionais e da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena; condições para a produção de material didático específico para cada povo indígena; programas específicos com dotação orçamentária para a educação escolar indígena, em todos os níveis, incluindo a garantia do acesso de indígenas ao ensino superior, através de cotas, bolsas e recursos para manutenção e permanência durante o período de formação; realização de concurso público específico e diferenciado para professores indígenas; criação de escolas técnicas profissionalizantes de ensino médio e de programas específicos de graduação para os povos indígenas; avaliação periódica do plano plurianual da educação escolar indígena; ampliação dos programas de formação de professores indígenas de forma continuada, levando em conta a especificidade de cada povo; reconhecimento da autonomia para a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico das escolas indígenas; e valorização das línguas indígenas através de sua inclusão nos currículos e programas de pesquisa das Universidades (Ibid).

A historiadora Vicki Grieves, de uma perspectiva indígena, comenta sobre a hegemonia de atitudes coloniais em contextos de educação indígena na Austrália, onde a persistência de atitudes coloniais sobre a suposta inferioridade inerente e falta de humanidade dos povos indígenas, muito evidentes na cultura popular australiana e reiteradas por alguns intelectuais ... também informam a política educacional e desenvolvimento de programas, por mais que isso seja escamoteado. (Grieves, 2007: 6).

Em relatório preparado para o estado de Nova Gales do Sul, Grieves recomenda que, para assegurar o bem-estar das populações indígenas, deveria haver “educação dentro de metodologias, pedagogias e epistemologias indígenas” (2006: 67).

O antropólogo Noel Dyck (1997) descreve, com prefácio do Grande Chefe Alphonse Bird, a partir de um caso histórico - o internato indígena de Prince Albert na província de Saskatchewan, no período de 1867 a 1995 - os esforços contínuos de lideranças e pais de alunos em transformar esse internato indígena, que foi estabelecido para impor as políticas indigenistas das Igrejas e do Estado através de uma tutela coerciva, em uma instituição sob o controle indígena. O livro identifica perspectivas diversas que surgiram ao longo das décadas, por um lado, de funcionários da Igreja e do Estado, e por outro lado, de pais de alunos e líderes indígenas. Ao se apropriarem da instituição, os índios alcançaram algumas das suas aspirações de inventar uma escola indígena que atendessem às suas demandas.

Com a crescente internacionalização do movimento político indígena, e, em grande parte, em decorrência da pressão desse movimento sobre os Estados nacionais, vêm sendo realizadas reformas constitucionais e/ou introduzidas emendas nas constituições de muitos países para impor o respeito aos direitos dos povos indígenas, além de pressões para ratificarem legislações internacionais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em décadas recentes, houve o surgimento de identidades indígenas e ativismo entre povos indígenas em todo o mundo. Nesse processo, emergiu uma multiplicidade de atores indígenas com discursos novos e estratégias que buscam mudanças nos seus direitos e em sua representação. Em seus projetos de auto-afirmação

para superar a marginalização política e econômica, os povos indígenas estão recorrendo à cultura como um recurso básico. Os movimentos indígenas criaram um espaço para promover a reprodução cultural indígena e a reconstrução da identidade.

Os povos indígenas têm constituído historicamente os setores sociais mais pobres, mais vulneráveis, e mais excluídos no mundo inteiro. Além de enfrentar discriminação em seus direitos básicos, foram excluídos de acesso a serviços sociais básicos, incluindo a educação. O Fórum Permanente da Organização das Nações Unidas foi inaugurado em 28 de julho de 2000 pelo Conselho Econômico e Social por recomendação da Comissão de Direitos Humanos. Representa uma tentativa de trazer as reivindicações indígenas ao contexto internacional. Na segunda sessão do Fórum, sobre o tema “Crianças Indígenas e Juventude” foram consolidadas recomendações para o sistema da ONU visando melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas no mundo. As recomendações ressaltaram a necessidade de ensino em línguas indígenas e conforme suas culturas e valores para assegurar a sobrevivência dos povos indígenas.

O Foro recomendou também que os governos e os órgãos da ONU preparem políticas específicas e implementem programas para crianças e jovens indígenas com intuito de promover seus direitos humanos, fortalecer, recuperar e conservar suas línguas, promover sua cultura e sua educação, reafirmar seu conhecimento tradicional, e contribuir para sua auto-estima.

No Brasil, como frisa Grupioni,

A promulgação da Constituição de 1988 ensejou um processo de normatização do direito dos índios a uma educação diferenciada. Os dispositivos legais... apontam para uma verdadeira revolução no reconhecimento do direito dos índios a uma educação específica voltada à valorização do conhecimento indígena e preocupada em garantir meios e instrumentos para um convívio mais equilibrado com a sociedade brasileira (Grupioni, 2000: 5).

A partir da Constituição de 1988, a legislação educacional “passa a considerar a demanda indígena por escolarização como uma modalidade de ensino específica a ser atendida pelo sistema nacional de educação” (Grupioni, 2006b: 155). Apesar de uma parceria entre o MEC e a Funai a partir de 2003, com abandono da disputa que marcava as relações entre os dois órgãos desde 1991, o caráter incongruente da existência de dois órgãos federais voltados à educação indígena ficou sem resolução. Grupioni acrescenta que a falta de vontade política exige dos índios o exercício de pressão para o cumprimento da legislação:

O Ministério Público tem aqui um vasto campo de atuação, em defesa dos interesses indígenas, diante da apatia de muitos governos estaduais.... No ritmo atual, muitos anos ainda serão necessários para que os índios possam efetivamente assumir os destinos de suas escolas (2000: 7).

A situação dos povos indígenas no Brasil, nas suas relações sociais com a sociedade nacional foi caracterizada, na antropologia que se faz no Brasil, desde o início dos anos 1960 - sobretudo a partir da noção de fricção interétnica de Roberto Cardoso de Oliveira (1996 [1964]: 46-47, 174; 1976: 55; 1978: 77, 83-131) -, em termos de sujeição-dominação com assimetria. A noção de “colonialismo interno” tem sido usada também para ressaltar as relações contraditórias entre as sociedades indígenas e o Estado nacional (Cardoso de Oliveira, 1978: 75-82). Na Austrália, Jeremy Beckett (1988) examina a relação entre aboriginalidade, cidadania e o Estado, usando a noção de "welfare colonialism" (Colonialismo do Estado promotor de Bem-Estar Social),



apresentada por Robert Paine para descrever a situação dos povos indígenas do Canadá (1977). Justapondo termos que implicam o reconhecimento de cidadania (acesso ao sistema de previdência social do Estado) e sua negação (colonialismo), Paine a considera uma política contraditória e instável, em que os colonizadores tomam as decisões que controlam o futuro dos colonizados. Porém, as decisões são tomadas (com ambigüidade) em nome dos colonizados, mas no interesse da cultura dos colonizadores (e das suas prioridades políticas, administrativas e econômicas). Faz parte da prática política de um Estado nacional liberal e democrático, que visa manter certa harmonia social e equidade interna, e uma aparência de integridade moral. Conforme Beckett, o “welfare colonialism” surge quando o Estado se encontra constrangido em assuntos internos e externos pela presença de uma população indígena que se tornou minoritária no processo de colonização e que o Estado não pode dissolver simplesmente pela declaração de sua cidadania. A expropriação e a marginalização, conseqüências do colonialismo, produziram um nível de pobreza que a capacidade do mercado e o sistema de previdência social não conseguem eliminar.

As transformações nas relações sociais entre os povos indígenas e os Estados nacionais, que vêm ocorrendo com o surgimento do movimento indígena a partir da década de 1970 e a sua consolidação nas décadas seguintes, refletem a crescente autonomia que está sendo conquistada pelos povos indígenas. As noções geridas nos respectivos estilos de antropologia desenvolvidos nestas três “novas nações” (Cardoso de Oliveira, 1988: 150) de colonização européia servem para compreender melhor o contexto atual em que se implanta a educação indígena. Entretanto, como afirma Ramos,

A antropologia brasileira ainda não tomou pé dos acontecimentos da última década quando ocorreu uma profunda transformação no papel político dos índios tanto a nível local como nacional. Nenhuma das abordagens teóricas conhecidas – estudos de aculturação, fricção interétnica ou etnicidade, por exemplo – é capaz de desvendar as complexidades dos movimentos indígenas atuais no Brasil. É preciso criar-se instrumentos mais ágeis e sensíveis que dêem conta das espantosas contradições que surgem continuamente nesses movimentos, das combinações caleidoscópicas formadas pelas personalidades indígenas, do passo veloz com que se mudam táticas, estratégias e perspectivas e, de igual importância, a perda do papel do antropólogo como porta-voz dos índios. Mais do que nunca, percebe-se nitidamente como é inadequada a separação entre sujeito e objeto sobre a qual tem repousado a antropologia canônica. Talvez a experiência seja surpreendente demais para ser tratada com os instrumentos teóricos disponíveis e recente demais para a criação de outros mais adequados (Ramos, 1990: 466).

Esta constatação, referente às tentativas da antropologia no Brasil de abordar o movimento indígena, escrita em 1990, continua sendo muito pertinente quando se trata da interface atual entre a antropologia e a educação indígena, em uma relação muito complexa de parcerias com pesquisas colaborativas e participativas (Veja, por exemplo, Repetto, 2002).

Grupioni, referindo-se à educação infantil indígena, apresenta como caminhos para a atuação dos antropólogos, que estes,

deveriam ter uma postura mais ativa no sentido de refletirem junto com as comunidades indígenas a respeito do impacto da educação infantil escolarizada nos processos de socialização das crianças indígenas. Este precisaria tornar-se um tema de investigação antropológica, de modo a inventariarmos e

analisarmos as experiências em curso, em diversas áreas indígenas, de ampliação da experiência escolar para crianças de pouca idade.

Acrescenta Grupioni, que “O questionamento da ampliação e consolidação deste nível de ensino deveria mobilizar os antropólogos voltados à reflexão e atuação na educação escolar indígena junto aos sistemas de ensino locais e na definição das políticas públicas em nível federal” (Ibid).

No ensino superior indígena, o projeto de pesquisa coordenado por Lima com uma equipe de pesquisadores (Lima, 2007), “Trilhas de Conhecimentos: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil - Programa de Fomento e Investigação”, criado em 2004 e desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), no Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, e financiado pela Fundação Ford, visa

fomentar iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar, a serem desenvolvidas por universidades, destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, através da formação de indígenas ao nível universitário; 2) fomentar a capacidade de profissionais universitários para lidarem com estudantes indígenas no nível universitário, que se proponham a intervir em outras instituições, para transformá-las, no sentido da democratização do acesso e permanência em seus cursos de indivíduos integrantes de povos indígenas; 3) acompanhar e influenciar as políticas públicas do ensino superior, no plano federal e estadual, principalmente, de modo a que as experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto, adquiram sustentabilidade e replicabilidade. (Lima, 2007).

Dentro da temática complexa da educação indígena, é imprescindível a realização de pesquisas etnográficas que abranjam estudos de caso da educação escolar indígena e da educação tradicional em sociedades indígenas, e da educação escolar indígena em contextos urbanos. Além disso, é necessária a realização de pesquisas em todos os níveis de ensino, sobre as políticas públicas e as relações entre o movimento político indígena e a educação escolar indígena, estudos etnográficos sobre as instituições voltadas para a educação indígena e sobre os atores indígenas que passaram por processos de escolarização indígena e que atuam em instituições do governo e em organizações não-governamentais que lidam com educação escolar indígena.

### Referências Bibliográficas

ACAMPAMENTO TERRA LIVRE, Documento Final, IV Acampamento Terra Livre – Abril Indígena 2007, 19/04/2007. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/equipe/jairb/textos-para-reflexao-e-debate/abril-indigena-2007-1>>. Acesso em: 04/05/2007.

AUSTRALIA, Australian Directions in Indigenous Education 2005-2008. Carlton South, Victoria: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2006.

BAINES, Stephen G. Etnologia Indígena no Canadá: primeira impressões. Série Antropologia 196, Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. 1996.

BAINES, Stephen G. Imagens de liderança indígena e o Programa Waimiri-Atroari: índios e usinas hidrelétricas na Amazônia. *Revista de Antropologia*, 2000, p.141-163.

BAINES, Stephen G. Organizações indígenas e legislações indigenistas no Brasil, na Austrália e no Canadá. *Arquivos do Museu Nacional*. Rio de Janeiro, v.61, n.2, p.115-128, abr./jun.2003.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar: Desafios da Escolarização Diferenciada. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Editores gerais). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p.145-150.

BECKETT, Jeremy R. Aboriginality, Citizenship and the Nation State. In BECKETT, Jeremy (org.). *Aborigines and the State in Australia. Social Analysis*, No.24, 1988, p.3-18.

BIDDLE, N.; HUNTER, B.H.; SCHWAB, R.G. Mapping Indigenous Education Participation. Discussion Paper No.267. Canberra: The Australian National University, Centre for Aboriginal Economic Research, 2004.

BRASIL, IBGE. Censo 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em: maio de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Informativo, ano 5, no.156, 18 de abril de 2007b. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed\\_156.htm](http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_156.htm)>. Acesso em: 06/05/2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *A Sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: Editora UnB, 1978.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1988.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O índio e o mundo dos Brancos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996 [1964], 4ª ed.

CANADA, Indian and Northern Affairs Canada. Overview of DIAND Program Data – Education – 2001. Disponível em: <[http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/sts/ove\\_e.pdf](http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/sts/ove_e.pdf)>. Acesso em: 19/05/2007.

CARVALHO, Fábio Almeida de; FONSECA, Isabel Maria; REPETTO, Maxim, (orgs.). *Educação, Cidadania e Interculturalidade no contexto da escola indígena em Roraima*. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena; Lima, Peru: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Peru, 2007.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *A Questão da Educação Indígena*. São Paulo: editora brasiliense, 1981.

DYCK, Noel. *Differing Visions: administering Indian residential schooling in Prince Albert 1867-1995*. with a forward by Grand Chief Alphonse Bird. Halifax: Fernwood Publishing; Prince Albert, Saskatchewan: The Prince Albert Grand Council, 1997.

ESCOBAR, Arturo. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

GRIEVES, Vicki. *Indigenous Wellbeing: a framework for Governments' Aboriginal Cultural Heritage Activities*. A report prepared by Vicki Greaves, Minimab Consultants and Educational Providers for the NSW Department of Environment and Conservation, 2006.

GRIEVES, Vicki. The “battlefields”: identity, authenticity and Aboriginal knowledges in Australia, In: MINDE, Henry e BRANTENBERG, Terje (editors) *Indigenous Peoples: Politics of Justice, Resources and Knowledge*. Tromso, Noruega: Univeristy of Tromso, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A política de educação escolar indígena. Educação escolar indígena, Povos Indígenas no Brasil – ISA, outubro/2000. Disponível em: <[http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit\\_educacao.shtm](http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtm)>. Acesso em: 04/05/2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação Escolar: A Trajetória no Governo Federal. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Editores gerais). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006b. p. 155-160.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Os índios, os antropólogos e as políticas públicas de educação: reflexões sobre o surgimento de uma educação escolar infantil indígena no Brasil. Trabalho apresentado em GT 12: “Educação Indígena: abordagens antropológicas de processos escolares e não escolares de ensino e aprendizagem”, VII Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre, julho de 2007.

HEDICAN, Edward J. *Applied Anthropology in Canadá: understanding aboriginal issues*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 1995.

HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e Sociedade Indígena*. São Paulo: Cortez, 1981.

HUNTER, B.H.; SCHWAB, R.G. Practical reconciliation and recent trends in Indigenous education. Discussion Paper no.249. Canberra: The Australian National University, Centre for Aboriginal Economic Research, 2003

KRAL, I.; SCHWAB, R.G. The realities of Indigenous adult literacy acquisition and practice: Implications for capacity development in remote communities. Discussion Paper No.257. Canberra: The Australian National University, Centre for Aboriginal Economic Research, 2003.

LIMA, Antônio Carlos de Souza, Projeto de Pesquisa: Trilhas de Conhecimentos: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil - Programa de Fomento e Investigação. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783119A0#ProjetoPesquisa> Consulta em 07/08/2007.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001a.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001b.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MATOS, Kleber Gesteira. Escolas Indígenas no Brasil – período 2003 / 2006. Brasília: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação, 20/02/2007, ms.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *Indigenismo e territorialização, Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda., 1998.

PAINÉ, Robert. The Path to Welfare Colonialism. In, PAINÉ, R. (ed.). *The White Arctic: Anthropological Essays on Tutelage and Ethnicity*. St. John's: Memorial University of Newfoundland, 1977, p.3–28.

PNUD, IPEA, FJP, IBGE. Desenvolvimento Humano e Condições de Vida: Indicadores Brasileiros. Brasília, PNUD, 1998.

PNUD. Human Development Report 2006. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/hdr2006/statistics/>>. Acesso em: 15/05/2007.

RAMOS, Alcida Rita, Ethnology Brazilian Style. *Cultural Anthropology* 5(4), 1990, p. 452-472.

REPETTO, Maxim, Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil. Tese de doutorado, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. (Editores gerais). *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

SCHWAB, R.G. Kids, Skidoos and Caribou: The Junior Canadian Ranger Program as a model for Re-engaging Indigenous Australian Youth in Remote Areas. Discussion Paper No.281. Canberra: The Australian National University, Centre for Aboriginal Economic Research, 2006.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados*, 43, n.3 Rio de Janeiro 2000, p.423-445.

YOUNG, Elspeth. *Third World in the First: development and indigenous peoples*. London & New York: Routledge, 1995.

**SÉRIE ANTROPOLOGIA****Últimos títulos publicados**

402. CARVALHO, José Jorge de. La Diáspora Africana en Iberoamerica. Dinámicas Culturales y Políticas Públicas. 2006.
403. ALVAREZ, Gabriel O. Pós-dradiviano: parentesco e ritual. Sistema de parentesco e rituais de afinabilidade entre os Sateré-Mawé. 2006.
404. SEGATO, Rita Laura. Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales. 2006.
405. CARVALHO, José Jorge de. As culturas afro-americanas na Ibero-América: o negociável e o inegociável. 2006.
406. CARVALHO, José Jorge de. Uma visão antropológica do esoterismo e uma visão esotérica da Antropologia. 2006.
407. MOURA, Cristina Patriota de. A Fortificação Preventiva e a Urbanidade como Perigo. 2006.
408. TRAJANO FILHO, Wilson. Por uma Etnografia da Resistência: o caso das *tabancas* de Cabo Verde. 2006.
409. TEIXEIRA, Carla Costa. O Museu da Funasa e a Saúde Indígena. 2007.
410. RIBEIRO, Gustavo Lins. El Sistema Mundial No-Hegemónico y la Globalización Popular. 2007.
411. BAINES, Stephen Grant. A Educação Indígena no Brasil, na Austrália e no Canadá a partir das Estatísticas: uma perspectiva comparativa. 2007.

A lista completa dos títulos publicados pela Série Antropologia pode ser solicitada pelos interessados à Secretaria do:

Departamento de Antropologia

Instituto de Ciências Sociais

Universidade de Brasília

70910-900 – Brasília, DF

Fone: (061) 348-2368

Fone/Fax: (061) 273-3264/307-3006

E-mail: [dan@unb.br](mailto:dan@unb.br)

A Série Antropologia encontra-se disponibilizada em arquivo pdf no link: [www.unb.br/ics/dan](http://www.unb.br/ics/dan)

**Série Antropologia** has been edited by the Department of Anthropology of the University of Brasilia since 1972. It seeks to disseminate working papers, articles, essays and research fieldnotes in the area of social anthropology. In disseminating works in progress, this Series encourages and authorizes their republication.

ISSN print format: 1980-9859

ISSN electronic format: 1980-9867

1. Anthropology 2. Series I. Department of Anthropology of the University of Brasilia

We encourage the exchange of this publication with those of other institutions.

**Série Antropologia Vol. 411**, Brasilia: DAN/UnB, 2007.