

**A CONSTRUÇÃO DE DIREITOS PELA EDUCAÇÃO:  
Políticas Públicas e o fortalecimento das identidades indígenas no  
Brasil contemporâneo**

*Roberto Alvarenga Biral  
Discente do Curso de Direito do Centro Universitário da Alta Paulista  
(UNIFADAP) - Tupã*

*José Luís Junqueira de Andrade Filho  
Docente do Curso de Direito do Centro Universitário da Alta Paulista  
(UNIFADAP) - Tupã*

## **1. INTRODUÇÃO**

O fortalecimento das identidades e a construção de direitos em contextos sociais complexos, como o do Brasil, dependem diretamente da elaboração e execução de políticas públicas eficientes. Os formuladores de políticas têm um papel essencial no desenvolvimento social, exigindo decisões fundamentadas, especialmente em cenários com múltiplas perspectivas e públicos diversos (Besley; Nisbet, 2013). O uso de evidências científicas identifica problemas, define prioridades, avalia impactos, e minimiza a influência de interesses pessoais ou políticos, em prol do conhecimento científico. No Brasil a integração entre ciência e Estado ainda enfrenta obstáculos, com a ausência de mecanismos que facilitem essa conexão.

Ao longo da história, a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas foi marcada por contradições e dificuldades na garantia de seus direitos. O Código Civil de 1916, por exemplo,

estabeleceu a tutela estatal, considerando os indígenas, como relativamente incapazes até sua assimilação à sociedade dita civilizada (Araujo Junior, 2018). Durante o período colonial, a legislação, embora declarasse a liberdade dos indígenas, frequentemente legitimava a escravidão e abusos, como demonstrado pelas bulas papais que, apesar de proibirem a escravização, tiveram impacto prático, limitado. No período imperial, houve um reconhecimento formal, ainda que apenas no âmbito legal, da soberania e dos direitos territoriais indígenas, como disposto nas Cartas Régias de 1609 e 1611 e no Alvará Régio de 1680, que assegurava a inalienabilidade das terras indígenas e a primazia de seus direitos originários. Com a chegada da República, houve retrocessos, pois a Constituição de 1891 desconsiderou a existência dos povos indígenas, reforçando posturas assimilacionistas ou hostis (Cunha, 1992a; Wittmann, 2015). O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado com o propósito de assistência, acabou funcionando como um instrumento de controle, ao impor normas externas e restringir a liberdade indígena, vincular a emancipação à adoção da língua portuguesa e à propriedade privada da terra. O Brasil é signatário da Convenção n. 169 da OIT, que busca proteger os povos indígenas, e a Constituição Federal de 1988 garante a demarcação de suas terras, reconhecendo sua importância para a sobrevivência física e cultural desses povos.

No cenário histórico e político, a educação escolar indígena se destaca, como um elemento essencial para a consolidação de direitos e a valorização das identidades culturais. O diálogo sobre as políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas tem ocupado um lugar central, explorando as concepções e as diversas



interações, que envolvem os saberes indígenas, na trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil. As mobilizações e conquistas dos povos indígenas em prol de direitos educacionais, organizadas em períodos anteriores e posteriores às normativas legais em vigor, evidenciam a relevância e a complexidade desse tema. A pesquisa documental, fundamentada na etnografia institucional, tem sido empregada para avaliar os modelos educacionais e as diretrizes contemporâneas da Educação Escolar Indígena diferenciada, que prioriza a diversidade cultural, a interculturalidade, o multiculturalismo, a especificidade e o bilinguismo/multilinguismo. Conforme destaca Luciano (2013):

é fundamental romper com a invisibilização dos conhecimentos, práticas, saberes e línguas indígenas nas práticas pedagógicas e nos programas escolares, uma vez que a perspectiva etnocêntrica de que a escola representa o único meio de civilização desvaloriza a relevância dos saberes indígenas para a manutenção de vidas, identidades, línguas, sabedorias e cosmovisões milenares.

A Constituição Federal de 1988, junto às legislações subsequentes, estabelecem os fundamentos da Educação Escolar Indígena, buscam enfrentar os prejuízos do racismo e do etnocentrismo, promovem o diálogo e a reflexão para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa com a dignidade e a liberdade dos povos indígenas.

## **2. DESENVOLVIMENTO DO TEXTO**

Segundo Wiig (2022) e Lindsay e Riege (2006), as políticas públicas desempenham um papel essencial no desenvolvimento social,

exigem que seus responsáveis atuem com responsabilidade e priorizem o bem coletivo. Em cenários complexos, com múltiplas visões e públicos diversos, as decisões precisam ser fundamentadas, para enfrentar conflitos de interesses e perspectivas divergentes. O uso de evidências científicas, na elaboração e execução de políticas públicas, é indispensável, pois auxilia na identificação de problemas, definição de prioridades, escolha de estratégias, monitoramento de iniciativas com métodos de avaliação de impacto e suporte a decisões, minimizam influências pessoais ou políticas em prol do conhecimento científico (Christensen; Moynihan, 2024). Riege e Lindsay (2006, p.25) acrescentam que as políticas públicas frequentemente se baseiam em teorias sociais e comportamentais, sendo moldadas pelas prioridades do governo. A transferência eficaz do conhecimento da sociedade para os governos é importante para a formulação de políticas públicas de qualidade, o que requer parcerias sólidas e contínuas.

Em diversos países, o uso de evidências científicas, em políticas públicas, é uma prática consolidada, com a divulgação científica que facilita o acesso de formuladores aos resultados de pesquisas. No Brasil, porém, esse diálogo entre cientistas e formuladores de políticas ainda é inicial (Bernardo; Gleiser, 2022). As evidências que sustentam as políticas públicas podem ser variadas, incluir dados empíricos, experiências dos formuladores, avaliações de programas, contextos históricos, opiniões públicas e análises de risco (Head, 2007; Greer, 2015).

No Brasil, a integração entre ciência e Estado ainda enfrenta barreiras, com a falta de mecanismos que promovam essa conexão, e



segundo Carneiro e Silva Rosa (2018), uma compreensão limitada sobre a relevância das evidências científicas. A divulgação científica, conforme apontam Bernardo e Gleiser (2022), é fundamental para traduzir resultados de pesquisas para formuladores de políticas e para a sociedade, combate o negacionismo e incentiva uma cultura científica. Apesar de avanços nas políticas públicas, voltadas para o desenvolvimento rural, Hentz e Hespanhol (2022) observam que elas ainda não conseguem enfrentar os desafios complexos da agricultura familiar, como o acesso limitado a crédito, juros elevados, dificuldades de acesso à terra e serviços insuficientes de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater). Para Grisa e Schneider (2015), o desenvolvimento rural envolve melhorias nas condições de vida, nas áreas rurais, engloba dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais, com a agricultura familiar sendo um elemento central para a sustentabilidade rural, mas enfrenta obstáculos como acesso a crédito, mercado, informação e tecnologia.

A trajetória da legislação indigenista no Brasil é marcada por contradições e pela luta dos povos indígenas por seus direitos. O Código Civil de 1916, ao instituir a tutela estatal, classificava os indígenas como relativamente incapazes até sua assimilação à sociedade, considerada civilizada (Araujo Junior, 2018). Durante a era colonial, a legislação, embora declarasse a liberdade, incluía exceções que legitimavam a escravidão e abusos, como nas bulas papais que, apesar de proibirem a escravização, tiveram impacto limitado. O conceito de “guerras justas” era empregado para justificar a subjugação. Contudo, o Papa João Paulo II, em 1980, defendeu o direito dos indígenas de viverem pacificamente em seus territórios,

reconhecendo sua identidade como povos distintos (Barbieri, 2021). Manuela Carneiro da Cunha (1992) observa que o termo “guerra” implicava o reconhecimento da soberania das nações indígenas pela Coroa portuguesa, mas a resistência indígena era usada, como justificativa para “guerras justas” que legalizavam a escravização. No período imperial, legislações como as Cartas Régias de 1609 e 1611 e o Alvará Régio de 1680 formalizaram a soberania e os direitos territoriais indígenas, garantindo a inalienabilidade de suas terras. Apesar de certos aspectos protetivos, a legislação colonial permitia a exploração sob pretextos legais. A lei pombalina de 1755 e o Diretório dos Índios de 1758 reforçaram o Alvará de 1680, assegurando a posse e o domínio das terras indígenas. Em 1808, Dom João VI também reconheceu a inalienabilidade das terras das aldeias indígenas, consolidando o princípio da supremacia dos direitos indígenas sobre seus territórios.

Com a Proclamação da República, a questão indígena permaneceu em debate. A Constituição de 1891, no entanto, desconsiderou a existência dos povos indígenas, rompendo com os ideais positivistas que pregavam respeito e igualdade (Wittmann, 2015). Essa omissão constitucional reforçou políticas assimilacionistas ou hostis, alternando entre a negação de direitos e a integração forçada (Barbieri, 2021). O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi estabelecido como um órgão de assistência, mas a tutela estatal tornou-se um instrumento de controle, impondo normas externas e restringindo a liberdade indígena, vinculando a emancipação à adoção da língua portuguesa e à propriedade privada da terra (Wittmann, 2015). Apesar de projetos de lei e emendas



constitucionais, que buscavam limitar os direitos indígenas, o Brasil aderiu à Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante a proteção dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, assegura a demarcação de terras indígenas, reconhecendo-as como fundamentais para sua sobrevivência física e cultural.

A educação escolar indígena destaca-se como um espaço de resistência e fortalecimento das identidades culturais. O debate sobre as políticas públicas educacionais, voltadas para os povos indígenas tem ocupado um lugar central, explorando as concepções e as diversas relações, que envolvem os saberes indígenas, na trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil. As lutas e conquistas por direitos educacionais, organizadas em períodos pré- e pós-legislação vigente, revelam a complexidade e a relevância dessa questão.

A pesquisa documental, fundamentada na etnografia institucional, tem sido empregada para examinar os modelos educacionais e as diretrizes contemporâneas da Educação Escolar Indígena diferenciada, que prioriza a diversidade cultural, a interculturalidade, o multiculturalismo, a especificidade e o bilinguismo/multilinguismo. Conforme Luciano (2013) destaca, é essencial tornar visíveis os conhecimentos, saberes, práticas e línguas indígenas, nas práticas pedagógicas e nos programas escolares, uma vez que a perspectiva etnocêntrica de que a escola é o único meio de civilização desvaloriza a importância dos saberes indígenas para a preservação de vidas, identidades, línguas, sabedorias e cosmovisões milenares. A Constituição Federal de 1988, juntamente com a legislação subsequente, estabelece os fundamentos da Educação

Escolar Indígena, buscando superar o racismo e o etnocentrismo, promovendo o diálogo e a reflexão para construir uma sociedade mais justa e respeitosa com a dignidade e a liberdade dos povos indígenas.

### **3. DESAFIOS DO ENSINO SOBRE INDÍGENAS NAS ESCOLAS CONVENCIONAIS**

No que diz respeito às escolas convencionais, Gobbi (2006), em sua dissertação de mestrado, examinou minuciosamente a representação da temática indígena, em livros didáticos de História destinados às séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> do Ensino Fundamental, avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 1999 e 2005, no âmbito do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses livros, adquiridos e distribuídos pelo Governo Federal, desempenham um papel central, no sistema educacional brasileiro, representam um significativo aporte financeiro. A legislação brasileira sobre educação determina que escolas e instituições de educação infantil devem abordar questões relacionadas à diversidade cultural. Na maioria dos livros didáticos analisados por Gobbi, predominam pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, com os povos indígenas frequentemente retratados como figuras do passado, descritos como primitivos e com seus saberes desvalorizados – “as referências às culturas não-europeias são sempre feitas, em comparação com as culturas europeias, atribuindo a estas uma valorização positiva em detrimento das demais”. A perspectiva evolucionista marca a abordagem desses livros, nos quais a noção de “evolução” e de história dividida em “etapas” é comum. Um exemplo é a afirmação de que os indígenas que habitavam o Brasil, em 1500



eram “muito primitivos” por não dominarem a fabricação de ferramentas de ferro ou outros metais. Para Lévi-Strauss (1976), essa visão é “ingênua”, decorrente de uma “total ignorância da complexidade e da diversidade das operações implicadas nas técnicas mais elementares”, destacando que todos os povos possuem e transformam técnicas complexas para interagir com seu ambiente. Gobbi também identificou contradições e informações confusas nos livros, onde os autores, em alguns momentos, tratam os indígenas como “seres inferiores” ou “primitivos”, enquanto, em outros, criticam essa mesma perspectiva.

A maioria das menções aos povos indígenas, nos livros didáticos examinados por Gobbi (2006) está concentrada nos capítulos sobre a colonização portuguesa, com ênfase na perspectiva do colonizador, e as informações sobre as diversas culturas indígenas são predominantemente apresentadas, no tempo verbal passado. A Amazônia, por exemplo, é descrita como um espaço vazio de população, desconsiderando a existência de múltiplos grupos humanos conectados por amplas redes de interação. A agência indígena, quando mencionada, frequentemente aparece de maneira negativa, como no caso de indígenas retratados como “capitães-do-mato”. O tratamento pejorativo da religiosidade indígena, descrita como uma “mistura confusa” ou “amontoado desordenado”, reflete a dificuldade dos autores em abordar a agência indígena de forma construtiva. Inconsistências e estereótipos raciais também foram identificados, com referências a supostos “níveis de evolução” ou “estágios culturais”. O autor observou que os autores parecem ignorar que diferentes grupos indígenas mantinham interações entre si,

envolvendo trocas, conflitos e classificações mútuas, conforme Lévi-Strauss (1976) destaca que “as sociedades humanas jamais estão isoladas”. Apesar de alguns progressos, como a inclusão de informações mais recentes, Gobbi (2006) constata a persistência de estereótipos, visões evolucionistas e abordagens etnocêntricas. A falta de embasamento teórico e a desconexão entre a produção acadêmica da Etnologia Indígena contemporânea e o conteúdo dos livros didáticos são evidentes. A responsabilidade por essas falhas recai tanto sobre os autores, quanto sobre os avaliadores que, a serviço do Estado brasileiro, recomendam esses materiais.

#### **4. DESAFIOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS**

No que se refere às escolas indígenas, a legislação destaca, como inovação, o reconhecimento de que os povos indígenas possuem “processos próprios de aprendizagem” que devem ser considerados no ambiente escolar. O maior obstáculo das políticas públicas, para a educação escolar indígena, está na dificuldade de legitimar essas pedagogias nativas. O governo realizou investimentos significativos para atender às exigências legais, promover a criação de departamentos, definir diretrizes curriculares, a capacitação de professores indígenas e a publicação de materiais didáticos em línguas nativas (Santos; Tassinari; Weber, 2007). Há uma contradição nesse esforço: a necessidade de estabelecer programas educacionais padronizados, como políticas públicas gerais, ao mesmo tempo em que se busca respeitar a diversidade de cada contexto escolar. O principal desafio consiste em harmonizar os conhecimentos e



processos de ensino e aprendizagem próprios dos povos indígenas com as normas gerais impostas pelo Estado.

De acordo com o censo escolar de 2002 (INEP, 2007), havia 1.392 escolas indígenas no Brasil, sendo que pouco mais da metade adotava currículos diferenciados e apenas 30,5% utilizavam materiais didáticos específicos. Em 2005, o censo identificou 2.323 escolas indígenas, com 163.693 alunos e 8.431 professores, dos quais 76,5% eram indígenas, mas apenas 17,6% possuíam formação específica. Quase todas essas escolas estão localizadas em aldeias indígenas. Apesar das disposições legais, apenas 1.818 escolas declararam usar línguas indígenas, e 965 contavam com materiais didáticos específicos. Em 2007, o número de escolas indígenas subiu para 2.422 que atendem 174.255 estudantes. Nos últimos anos, universidades públicas brasileiras têm oferecido cursos de licenciatura voltados para a formação de professores indígenas, com caráter emergencial para suprir deficiências. Ainda não existe uma política pública consistente e contínua para a educação escolar indígena no país (Santos et alli, 2007). Os investimentos governamentais focaram na produção de materiais didáticos, na elaboração de currículos adaptados e na formação de professores indígenas, mas persiste a dificuldade de desenvolver políticas públicas que respeitem plenamente os processos de aprendizagem próprios dos povos indígenas.

## **5. DESAFIOS DE UMA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Maria Elisa Ladeira (2004) desafia o Estado brasileiro a revisar suas interações com os povos indígenas por meio de uma

análise da educação escolar indígena. Segundo a autora, as políticas educacionais convencionais baseiam-se na premissa predominante de que a escola representa o principal instrumento para promover uma ordem social democrática e equitativa, sendo também considerada um importante meio para a mobilidade social. A autora destaca que não se deve ignorar que as escolas funcionam, em essência, como instituições que perpetuam estruturas sociais, econômicas e culturais, proporcionando apenas uma mobilidade social individual e restrita aos grupos marginalizados. A atual política educacional, com seu discurso de "inclusão" social para os segmentos excluídos, tem se apoiado na ampliação do acesso à educação, em sistemas de cotas ou medidas compensatórias para promover a mobilidade social almejada. Esse esforço busca aliviar as tensões sociais sem alterar significativamente os níveis de desigualdade econômica e social no Brasil.

O debate sobre essa questão apresenta um viés: a discussão central alterna entre a escolarização do estudante indígena como indivíduo/cidadão e uma educação escolar orientada para o projeto político de um povo, distinto daquele da sociedade nacional. A autora argumenta que o desafio da educação escolar indígena consiste em desenvolver um sistema de ensino qualificado e adaptado, capaz de respeitar as particularidades de um povo distinto da sociedade nacional, reconhecendo que seus projetos de futuro diferem dos nossos. A autora enfatiza que a questão não deve ser reduzida a atender, por meio de programas de inclusão social, as aspirações individuais, ainda que legítimas, de alguns estudantes indígenas.

Com base na Constituição Federal de 1988, Ladeira (2004) aponta que o Estado brasileiro passou a garantir aos povos indígenas o



direito a uma cidadania diferenciada, por meio da valorização de seus direitos territoriais e culturais, e promove, de forma gradual, o reconhecimento e a regulamentação da especificidade da questão indígena.

A "educação indígena diferenciada" tornou-se o discurso central das políticas públicas. Diversos povos indígenas interpretam esse "diferenciado" como uma forma de discriminação, que limita seu acesso aos mesmos conhecimentos e informações disponíveis, nas escolas da sociedade nacional, sendo frequentemente usado como justificativa para a baixa qualidade do ensino oferecido.

A escola não é um espaço neutro em termos políticos, e a forma como o Estado, por meio de suas concessões seletivas, políticas de certificação e poderes legais, molda as práticas educacionais para atender à ideologia dominante. Isso representa, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais notórios e preocupantes.

Sobre os desafios institucionais, a autora indaga como harmonizar a perspectiva das populações indígenas, expressa na afirmação de uma liderança Kiriri de que "o índio é federal", sugere que as políticas voltadas para seu bem-estar devem ser geridas (desde a formulação até a execução) por instâncias federais, com o fato de que o Ministério da Educação (MEC) não possui a competência de implementar diretamente as ações de educação escolar no país. Isso ocorre porque a execução das ações educativas está dividida entre as diversas secretarias estaduais e municipais, que operam de forma autônoma.

Ladeira (2004) sugere que, se o Ministério da Educação (MEC) possui apenas um papel normativo, a implementação das ações

educativas, em territórios indígenas, deveria ser conduzida de maneira singular e inovadora, com uma viabilidade jurídico-administrativa, que representasse um desafio para uma instância federal mais alinhada com as demandas atuais do movimento social indígena. Seria possível vislumbrar um Sistema Integrado de Educação Indígena para o Brasil, considerando que as fronteiras políticas e territoriais dos povos indígenas não se alinham necessariamente com os limites dos estados federados, o que torna incoerente vincular as políticas destinadas a esses povos às diretrizes específicas de cada unidade da federação. Para Ladeira (2004):

sem uma definição clara sobre o espaço de diálogo oferecido pelo Estado aos povos indígenas no Brasil, torna-se inviável compreender o propósito político da escolarização para essas comunidades". A autora defende que "a prática educativa deve ser uma 'prática contextualizada', uma atividade que não se sustenta por si só, mas que ganha significado e concretude a partir da realidade e das aspirações dos grupos indígenas.

O processo de escolarização indígena deve construir um discurso que alie uma análise crítica à possibilidade de posicionar as escolas indígenas, como espaços para o exercício democrático de uma cidadania plena, onde os estudantes adquirem e refletem sobre as competências e saberes necessários para a continuidade social de seu povo, enquanto os professores indígenas assumem o papel de intelectuais críticos e reflexivos, na articulação das relações com a sociedade nacional. O Estado brasileiro precisa estar preparado para enfrentar um de seus maiores desafios políticos: reconhecer que, dentro da nação brasileira, além da União, dos estados e municípios,



os territórios indígenas também devem ser considerados como unidades políticas administrativas.

## **6. SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS:**

Segundo a análise de Gobbi (2006) sobre livros didáticos de História, a representação dos povos indígenas muitas vezes é marcada por anacronismos e etnocentrismo, retratando-os como figuras de um passado remoto e classificando-os como "primitivos", o que desqualifica seus conhecimentos, em relação à cultura europeia.

Na maior parte dos materiais didáticos examinados, as culturas indígenas são tratadas predominantemente, no contexto da colonização portuguesa, com informações apresentadas no tempo verbal passado, o que contribui para a percepção de que esses povos não possuem história ou protagonismo no presente.

Embora haja alguns progressos, estereótipos ainda prevalecem, e existe uma significativa desconexão entre a produção acadêmica da Etnologia Indígena e o conteúdo dos livros didáticos, destacando uma responsabilidade conjunta entre os autores desses materiais e os avaliadores do Estado brasileiro.

## **7. SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:**

Conforme apontam Santos, Tassinari e Weber (2007), o maior obstáculo das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena está na dificuldade de valorizar e integrar as "pedagogias nativas" e os processos próprios de aprendizagem de cada

povo, harmonizando as normas gerais do Estado com a diversidade de contextos culturais. Apesar de a legislação assegurar o direito a uma educação diferenciada, os dados do censo escolar revelam uma aplicação incompleta, com muitas escolas indígenas ainda desprovidas de currículos e materiais didáticos adaptados, além de contarem com um número limitado de professores devidamente capacitados para atender a essa realidade.

Ladeira (2004) destaca que a política educacional voltada para os indígenas enfrenta um dilema central: enquanto o Estado a insere em programas de "inclusão social" centrados no indivíduo, os povos indígenas a enxergam, como parte de um projeto político coletivo, voltado para a autonomia e a preservação de seus próprios horizontes de futuro. O conceito de "educação diferenciada" é frequentemente interpretado pelos povos indígenas, como uma prática discriminatória, que pode servir de pretexto para oferecer um ensino de qualidade inferior e limitar o acesso aos mesmos saberes disponíveis à sociedade não indígena. A autora também identifica uma contradição institucional, questionando de que forma o Ministério da Educação (MEC), com sua função estritamente normativa, pode assegurar a implementação de uma política educacional específica para os povos indígenas, considerando que seus territórios muitas vezes transcendem os limites administrativos de estados e municípios, responsáveis pela execução dessas políticas.

## **8. CONSIDERAÇÃO FINAIS**

Esta pesquisa explorou a intrínseca relação entre políticas públicas, educação e o fortalecimento das identidades indígenas no



Brasil contemporâneo, evidenciando a complexidade e a urgência de abordagens que transcendam o etnocentrismo e promovam a equidade. A construção de direitos para os povos indígenas é um processo contínuo, marcado por avanços legislativos significativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169 da OIT, mas também por desafios persistentes na implementação efetiva dessas garantias.

Existe uma lacuna entre a produção de conhecimento científico e a formulação de políticas públicas no Brasil. As decisões devem ser baseadas em evidências para o desenvolvimento social, e contrasta com a realidade brasileira, onde a interface entre ciência e Estado ainda é incipiente. A divulgação científica emerge como uma ferramenta importante para traduzir resultados de pesquisa e combater o negacionismo, promover uma cultura de tomada de decisão mais informada e responsável.

Historicamente, a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas foi permeada por contradições, desde a tutela colonial que os considerava incapazes até o reconhecimento formal de seus direitos territoriais. Essa trajetória revela uma oscilação entre posturas assimilacionistas e o respeito à diversidade, culmina na valorização da autodeterminação e da reprodução física e cultural dos povos indígenas em seus territórios. A persistência de projetos que visam reduzir esses direitos demonstra a necessidade contínua de vigilância e luta.

A educação escolar indígena se consolida como um pilar fundamental para a construção de direitos e o fortalecimento das identidades. É importante uma educação diferenciada, que valorize a diversidade cultural, a interculturalidade, a multiculturalidade, a

especificidade e o bilinguismo/multilinguismo. É imperativo que os conhecimentos, saberes, fazeres e línguas indígenas sejam visibilizados nas práticas pedagógicas, superem a visão etnocêntrica de que a escola ocidental é o único caminho para a civilização. A educação não é apenas um meio de acesso a direitos, mas um espaço de resistência e afirmação cultural, promovendo o diálogo e a reflexão para uma sociedade mais justa e respeitosa.

O fortalecimento das identidades indígenas e a garantia de seus direitos dependem de políticas públicas educacionais que sejam verdadeiramente inclusivas, baseadas em evidências e construídas em diálogo com os próprios povos indígenas. A superação dos desafios históricos e a promoção de uma sociedade mais equitativa exigem um compromisso contínuo com a valorização da diversidade e o reconhecimento da riqueza dos saberes milenares indígenas.

É possível identificar diferentes tipos de evidências presentes nas políticas educacionais indígenas: evidências contextuais, que consideram a diversidade sociocultural dos povos indígenas; evidências empíricas, ainda que pontuais, baseadas em censos e pesquisas acadêmicas; evidências históricas, ligadas à trajetória legal e institucional dos direitos indígenas; e evidências baseadas na experiência prática de lideranças e movimentos sociais. A fragilidade da interface entre ciência e Estado dificulta a consolidação de políticas educacionais sustentadas por dados consistentes e diálogo permanente com as comunidades indígenas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO JUNIOR, Julio José. Direitos territoriais indígenas. 1. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BARBIERI, Samia Roges J. Os Direitos dos Povos Indígenas. São Paulo: Almedina Brasil, 2021. E-book. p.49.ISBN 9786556273594. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556273594/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BERNARDO, C. H. C.; GLEISER, M. Desmistificando a ciência: um caminho para uma política de divulgação científica. São Paulo: FAPESP, 2022.

BESLEY, J.; NISBET, M. How scientists view the public, the media and the political process. *Public Understanding of Science*, v. 22, n. 6, p. 644–659, 2013.

CARNEIRO, M. J.; SILVA ROSA, T. A. A ciência e seus usos na política: uma reflexão sobre a Política Baseada em Evidências. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 26, n. 2, p. 331–352, 2018.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHRISTENSEN, J.; MOYNIHAN, D. P. Raciocínio motivado e informação política: Os políticos são mais resistentes a intervenções tendenciosas do que o público em geral. *Políticas Públicas Comportamentais*, v. 8, n. 1, 2024.

CONDURU, M. T.; PEREIRA, J. A. R. *Elaboração de trabalhos acadêmicos: normas, técnicas e procedimentos*. Belém/PA: EdUFPA, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; SMC; Fapesp, 1992a.

GOBBI, I. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo

Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GREER, S. John W. Kingdon, Agendas, alternatives, and public policies. Oxford: Oxford University Press, 2015.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2015.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Effective evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HEAD, B. Using evidence: How research can inform public services. 2007.

HENTZ, C.; HESPANHOL, R. A. M. O Programa de Aquisição de Alimentos – PAA: a evolução de uma política pública múltipla. Geosul, v. 34, n. 72, p. 415–434, 2019.

INEP/MEC. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília: FUNAI, v. 1, n. 2, p. 141–155, dez. 2004.

LINDSAY, N.; RIEGE, A. Knowledge management in the public sector: stakeholder partnerships in the public policy development. Journal of Knowledge Management, 2006.

LUCIANO, G. dos S. Educação para manejo do mundo entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. Antropologia estrutural dois. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, G. A.; THEÓFILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RIEGE, A.; LINDSAY, N. Knowledge management in the public sector: stakeholder partnerships in public policy development. *Journal of Knowledge Management*, 2006.

SANTOS, S. C.; TASSINARI, A.; WEBER, C. Revisando a LDB e o Plano Nacional de Educação. Comunicação apresentada em audiência pública da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, jul. 2009.

WIIG, K. M. Knowledge management in public administration. *Journal of Knowledge Management*, v. 6, n. 3, p. 224–239, 2002.

WITTMANN, Luisa T. Ensino de História Indígena. São Paulo: Autêntica Editora, 2015. E-book. p.147. ISBN 9788582174265. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582174265/>. Acesso em: 28 abr. 2025.