

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS AÇÕES MISSIONÁRIAS E DO ESTADO

Flávia Alves de Sousa¹
Universidade Federal do Ceará

Neste artigo proponho-me a desenvolver um pensar sobre a educação indígena no Brasil, com a intenção de apresentar uma análise crítica das ações da Igreja e do Estado que se voltaram para a formação educativa (formal) da população indígena brasileira, considerando desde as primeiras iniciativas. Algumas questões podem orientar esse pensar: como foi a educação dos índios no Brasil? O que caracterizava essa educação? Qual a intenção educativa dos Missionários e do Estado? E atualmente, como podemos pensar essa educação, o que a caracteriza? Esse olhar sobre a educação indígena atual será desenvolvida a partir da experiência dos grupos indígenas do Ceará, tendo como referência os Pitaguary, que estão localizados na Região Metropolitana de Fortaleza – Maracanaú.

Pensar a educação indígena no Brasil é considerar alguns fatos que marcaram a nossa História e que consequentemente estavam relacionados com o processo de educação indígena. Quando nos propomos a refletir sobre a História do Índio no Brasil nos deparamos com o fato da chegada dos Portugueses nesse território e sua colonização. Portanto, a história da educação indígena começa a ser pensada desde o momento em que os jesuítas, vindos de Portugal (1549), passam a fazer parte deste cenário, na representação da igreja católica, mais precisamente da *Companhia de Jesus*. Esta época, na História do Brasil, vai corresponder ao período de colonização (inicia no século XVI), momento em que Portugal invade o território que posteriormente seria chamado de Brasil e impõe a sua cultura, os seus valores na intenção de conquistar e dominar o espaço. Os jesuítas, então, ficaram incumbidos de desenvolver um programa de educação aos nativos com o objetivo de torná-los dóceis e acessíveis ao processo de dominação da metrópole. Contudo, não se pode ter uma concepção determinista de que os jesuítas estavam unicamente a serviço dos interesses da metrópole portuguesa. Existiram cumplidades e conflitos entre o projeto político do governo português e a ação pedagógica e religiosa dos jesuítas.

Ao olhar dos jesuítas, as crianças indígenas (*culumins*) seriam as pessoas certas para iniciar um processo de educação a partir da catequese. Neste momento, começa o desenvolvimento de um pensamento social brasileiro sobre a

infância, pois na proposta de educação desses religiosos as crianças eram importantes para se imprimir uma nova cultura, uma nova forma de pensar aquele espaço. É oportuno ressaltar que os princípios do pensamento educativo dos Jesuítas eram com base em seus aprendizados adquiridos na Europa.

Para Del Priore “foi uma certa emergência das atitudes de valorização da infância, somada a elaboração de um modelo ideológico da criança – Jesus – ambos emigrados para a colônia na mentalidade Jesuítica –, que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o “papel branco”, a cera virgem, em que tanto desejou escrever, e inscrever-se” (1996: 12).

Portanto, “crescia a valorização europeia da criança, a noção de que Jesus fora criança e que finalmente, realizar a missão através das crianças, seria uma garantia da Constituição de progenituras mais angelicais do que diabólicas. A síntese dessa psicologia significava valorizar a criança para que ela valorizasse o objetivo jesuítico na nova terra” (*Ibidem*, p.15).

A exemplo de como era o aspecto da escola em pleno século XVI, explicitarei a realidade de uma escola situada em Piratininga:

a escola reunia órfãos, os filhos do gentio e os pobres numa “pobre casinha de barro e paus, coberta de palhas tendo quatorze passos de comprimento e apenas dez de largura, onde estão ao mesmo tempo a escola, a enfermaria, o dormitório, o refeitório, a cozinha e a dispensa”, considerada, contudo, “uma feliz cabananzinha” (...) A escola e suas salas eram uma espécie de coração das construções, a bater pela missão e a atrair “indiozinhos”. (*Ibidem*, p.19)

Esse modelo de escola e educação trazido pelos jesuítas vai ficar como uma significativa marca na história da educação brasileira, uma vez que a participação destes foi por um bom tempo, mais de 200 anos. Contudo, sabemos que o modelo foi todo baseado nos princípios europeus de ensino aprendizagem, sofrendo apenas algumas modificações para atender ao contexto no qual estavam inserindo-se e considerando a especificidade de suas intenções. Mesmo com a sua expulsão (1759), a estrutura e o sistema de educação que aqui plantaram vai permanecer por muito tempo, visto que não se conseguia desenvolver uma proposta diferente, até porque os professores foram formados por eles, então, estavam todos impregnados por uma edu-

cação com base nos princípios da igreja católica. Vai demorar um bom tempo para que se possam instaurar novas propostas, com uma perspectiva laica de ensino. E no caso do processo de educação desenvolvido com os indígenas vai originar todo um redimensionamento na cultura, uma vez que “a pedagogia jesuítica, e a tentativa de transformar os pequenos indígenas em crianças santificadas e exemplares, vai ajudar na elaboração de uma cultura sincrética (...) A fala dos “Culumins” aos adultos revela uma simbiose de imagens nas quais circulam crenças e práticas de origem diversa que começaram a se entrelaçar” (*Ibidem*, p. 22).

Percebe-se, portanto, que as missões Jesuíticas “concentraram esforços para destruir instituições nativas, como o xamanismo e os sistemas de parentesco, instaurando relações de submissão e dominação e perpetuando, de forma crescente, desigualdades sociais” (Ferreira, 2001:73). Após essas missões, os Salesianos também desenvolveram programas educativos junto aos índios, principalmente na Amazônia. “Educadores por excelência, os salesianos instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas. Por meio da educação escolar, introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante”. (*Ibidem*, p.73) Segundo Ferreira, sua ação caracterizava-se pela retirada das crianças de suas famílias, ensino do português em detrimento do uso das línguas nativas e capacitação profissional dos índios com a intenção de atender a carência de mão-de-obra barata para a população não-índia circunvizinha. Em quase todos os aspectos, estes tinham modelo de atuação semelhante aos Jesuítas.

Após a ação predominante da Igreja, por mais de quatro séculos, destacarei como segundo momento a presença do Estado nos programas de educação voltados para a população indígena.

Em 1910 ocorreu a criação do Sistema de Proteção ao Índio (SPI). Esta instituição, criada pelo Estado, foi baseada nos ideais positivistas do começo do século, e tinha uma preocupação, no que concerne à educação escolar, com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas. Mas essa preocupação era orientada por intenções integracionistas. Desta forma, práticas características da atuação missionária foram redimensionadas para atender ao contexto atual de inserção dos índios à comunhão nacional, ou seja, inicia-se uma proposta com mais destaque no ensino profissionalizante e menos preocupação com a educação religiosa. Portanto, o SPI cria o “Programa Educacional Indígena”. Este,

previu, neste sentido, a criação de “Clubes Agrícolas”, e as escolas passaram a ser chamadas de “Casa

do Índio” para evitar as “conotações negativas” que a “escola” tinha para os índios. O currículo escolar passou a incluir as disciplinas “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas. Os prédios escolares foram modificados para parecerem casas indígenas, e oficinas de trabalho foram construídas. (Ibidem,75)

O SPI foi proposto para atender algumas particularidades indígenas, na intenção de adequar as escolas às condições e necessidades de cada comunidade indígena. No entanto, essa adequação não se dava de acordo com a diversidade cultural de cada povo, isto é, novas escolas eram criadas para comunidades mais ou menos “aculturadas”. Apesar do SPI ter apresentado, inicialmente, interesse pela diversidade lingüística e cultural dos povos, no decorrer de suas ações isso não se concretizou em práticas pois, segundo Cunha, citada por Ferreira, “o reduzido número de índios por povo indígena não justificava, para as autoridades da época, o investimento na alfabetização bilíngüe” (2001, p.75).

Contudo, essa instituição logo foi extinta, e em 1967 entra em cena a FUNAI (Fundação Nacional de Assistência ao Índio), que também passa a promover uma proposta de educação indígena. É importante explicitar que a política dessa fundação foi baseada nos princípios dos Programas de Desenvolvimento Comunitário² e que as diretrizes básicas da mesma estavam baseadas legalmente no Estatuto do Índio, criado em 1973. Para além disso, essas idéias tiveram sua base na Convenção de Genebra, ocorrida em 1957, a qual propunha sobre a proteção e a integração das populações indígenas. Portanto, a “valorização” e o respeito a diferença começa a fazer parte como direito legal dos povos indígenas, principalmente a partir do Estatuto do Índio.

Um dos objetivos da FUNAI, com relação à educação, é o ensino bilíngüe³, considerando o Estatuto do Índio que no seu artigo 49 explicita que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em Português, salvaguardando o uso da primeira” (Estatuto do Índio *apud* Ferreira 2001:77). No entanto, a FUNAI segue atuando na educação indígena com intenções contraditórias ao interesse dos índios e em apoio a política oficial, visto que a intenção do ensino bilíngüe não tinha relação com o objetivo dos índios, pois estes queriam com isso o respeito e valorização do seu patrimônio cultural, mas a FUNAI objetivava uma educação escolar integracionista. Portanto, assim como os interesses particulares da educação missionária, a educação bilíngüe proposta pela FUNAI veio corroborar com o

processo de subordinação dos índios aos interesses civilizatórios do Estado, ou seja, a uma inserção destes no sistema nacional. Para confirmar essa idéia é importante destacar o pensamento do SIL sobre o ensino bilíngüe: “Talvez o papel mais importante da educação bilíngüe seja o alcance de uma integração adequada. Através de explicações dadas na língua materna, a criança consegue entender muito melhor e transmitir para os pais conceitos e valores da cultura nacional” (SIL *apud* Ferreira, 77).

Com base em um encontro que teve entre a representação dos Povos indígenas e entidades ligadas a esse movimento, foi possível desenvolver uma análise e crítica aos processos de educação oficial, o que se pode denominar de educação “para os índios”, que se desencadearam no país. Em São Paulo, 1979, foi realizado o *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*⁴. Neste, objetivou-se “uma reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências deste período e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no país”. (Silva, 1981, p.11). Após as várias discussões realizadas no encontro, se chegaram a uma conclusão no que diz respeito ao tipo de educação oferecida pelos órgãos do Estado:

Os participantes do evento foram unânimes ao afirmar que não havia até a ocasião, por parte da FUNAI, orientação definida e filosofia de educação para os povos indígenas. Índios de diversas regiões do país frequentadores das escolas mantidas pela FUNAI eram discriminados no processo educativo, sendo responsabilizados pelos fracassos da educação formal. Chegou-se à conclusão, ao final do Encontro, de que a educação oficial oferecida aos índios, tanto a estatal quanto a missionária, tem contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional. (Ferreira, 2001, p. 81)

A partir do resultado do primeiro encontro sobre educação indígena, muitas providências foram tomadas, se começa a pensar em propostas de formação de projetos alternativos de educação formal para os índios, principalmente com a contribuição das ONG's, Movimento Indigenista, Igrejas, Universidades. É no final da década de 1970, que Organizações Não-Governamentais começam a se interessar pela causa indígena. Nas regiões Norte e Sudeste, podemos destacar, segundo Ferreira (2001), a Comissão Pró-Índio

de São Paulo, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). No caso da participação da Igreja Católica, a parte progressista, passou a contribuir com a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas. Portanto, é esse redimensionamento, ou seja, essa inserção e participação de outros segmentos da sociedade na causa indígena que vai representar o terceiro momento da História da Educação indígena. Então, paralela a política oficial começa-se a desenvolver várias discussões a partir de reuniões, encontros e assembléias em todo o Brasil, principalmente nos locais em que a população indígena organizavam-se em prol dos seus direitos, o que vai deliberando, aos poucos, novas políticas de educação indígena. Esse momento vai representar mudanças significativas para o Movimento Indígena, tanto em relação a uma visibilidade no tocante aos problemas vivenciados por essa população, quanto em relação à conquista de direitos garantidos pela Constituição Federal, o que vai significar uma fase de novas políticas e práticas educativas “diferenciadas”.

A década de 1980 passa a ser então um divisor de águas para as populações indígenas, visto que os esforços de mobilização dos grupos são reconhecidos na constituição de 1988, quando algumas de suas reivindicações são asseguradas juridicamente, como o reconhecimento das diferentes culturas (seus costumes e valores), a posse legal da terra e a educação⁵. Sobre o último é importante ressaltar o que a Constituição brasileira estabeleceu: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 2004, p.135).

Além dos direitos legais da Constituição em relação à educação, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação Indígena e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (2001) asseguram uma educação escolar mais contextualizada, em que é considerada a maneira própria de aprendizagem das comunidades indígenas, a valorização dos costumes e um currículo que atenda as línguas faladas na comunidade. Para tanto, percebe-se que é necessário todo um redimensionamento das práticas anteriores de educação, ou seja, da educação baseada nos paradigmas das escolas ocidentais. No desenvolvimento dessas novas propostas é necessário o trabalho conjunto dos Governos Federal, Estadual e Municipal para o reconhecimento e efetivação desta educação.

Contudo, essa reestruturação da educação indígena aconteceu de maneiras distintas e em épocas diferentes nas regiões brasileiras, visto que cada estado, cada comunidade indígena viveu processos históricos diferenciados de genocídio, aculturação, reconhecimento quanto à sua etnia, seus valores, suas terras, suas maneiras próprias de gerirem a aprendizagem. Por isso, refletir sobre a educação indígena no Ceará, atualmente, é voltar a uma história que ainda é bem recente, especialmente quando se compara com a história dos povos indígenas do norte do Brasil, “visto que há pouco mais de 19 anos, nos registros oficiais e antropológicos brasileiros, o Ceará constava como um estado onde não existiam índios⁶” (O CEARÁ índio, 2002, p. 23). Esse pensamento oficial teve origem a partir do decreto do então governador da província, José Bento Figueiredo, 1863, que decretou não existir mais índios neste Estado. Portanto, quando nos interpelamos com a indagação sobre como foi a educação dos índios do Ceará, nos deparamos com esse longo período de total negação das comunidades indígenas, o que nos faz constatar que os projetos desenvolvidos junto aos índios da região norte não foram realizados com os índios do Ceará. Porém, considerando este fato, pergunto: o que acontecia com os grupos indígenas no Ceará nesse intervalo de tempo? Não tenho a intenção de, neste trabalho, responder a essa questão, até porque necessita de uma ampla e dedicada pesquisa.

Quando passei a me interessar por esse assunto, iniciei a minha pesquisa para tentar compreender a história dos índios no Ceará, principalmente por este momento de visibilidade, em que se fala tanto dos Movimentos Indígenas e das Escolas Diferenciadas. A partir das leituras de trabalhos monográficos, dissertações e artigos pude perceber que a mobilização dos povos indígenas no Ceará inicia-se pela organização dos Tapebas, em Caucaia – Região Metropolitana de Fortaleza - 1982, em prol da terra. Em nossa realidade, a participação da igreja católica foi de fundamental importância para fomentar o movimento indígena cearense, sob a liderança do arcebispo Dom Aloísio.

Após a Constituição de 1988, o movimento fica mais forte, juntando-se todos os povos indígenas do Ceará, cerca de 20 mil índios espalhados em 12 municípios. Assim sendo, segundo o Manifesto da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Fortaleza (2001), eles estão organizados em 10 etnias: Jenipapo-Kanindé, em Aquiraz; Kanindé, em Aratuba e Canindé, Kariri, em Crateús, Kalabaça, em Crateús, Poranga e Itaporanga, Pitaguary, em Maracanaú e Pacatuba, Potiguara, em Crateús e Mosenhor Tabosa; Tabajara, em Crateús e

Mosenhor Tabosa; Tremembé, em Itarema, Acaraú e Itapipoca; Tapeba, em Caucaia e Tupinambá, em Crateús. No entanto, apenas os Tapebas, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé e Tremembé são reconhecidos oficialmente. O que nos vem dizer que seis etnias não são assistidas pela Fundação Nacional de Assistência ao Índio (FUNAI).

Atualmente, a escola indígena⁷ já faz parte da realidade dessas comunidades, principalmente das reconhecidas. De acordo com os dados do censo de 2003, o Ceará tem 2.643 alunos em escolas indígenas, desde a creche até a educação de jovens e adultos, incluindo-se também o ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries. Portanto, o discurso vigente não é mais se os índios devem ter uma escola, mas sim que tipo e qual a qualidade dessa instituição escolar. Por isso, é importante nos indagar sobre essa escola, ou seja, qual a importância dessa escola para essas comunidades, de que forma essa escola realiza uma educação diferenciada, visto que, as experiências de escola dessas comunidades sempre foram baseadas no modelo de educação ocidental, o que pensam os alunos, os pais, os professores dessa escola diferenciada.

As escolas transmitem e constroem saberes que são universais, mas também regionais, e no caso da escola diferenciada esses saberes se voltam também para a sua cultura local, para o que essa comunidade pensa que deve ser aprendido na intenção de manter vivo os seus costumes e continuar a disseminação da sua cultura. Neste sentido, é importante percebermos e considerar, como nos lembra a antropóloga Aracy Lopes (2001), que cada grupo indígena tem sua maneira de socialização interna de acordo com seus padrões culturais e sua visão de mundo. Portanto, cada sociedade educativa constrói formas distintas de interação com base em valores também distintos.

No contexto cearense, a primeira escola diferenciada já existe desde meados da década de 1980 na comunidade dos Tapebas – Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, e hoje tem um total de cinco escolas indígenas. Quando começa a ser implementado esse modelo de escola, junto dela vem todo um discurso oficial onde algumas palavras bastante carregada quanto ao seu conceito, por exemplo: cultura, resgate, tradição, diferenciada, valorização, bilingüe, vem fazer parte da luta pela educação. O discurso oficial passa a ser reproduzido pelas lideranças indígenas em alto e bom som.

É nesse contexto que pesquisadores iniciam seus estudos sobre a educação diferenciada dos índios no Ceará. Na ocasião, gostaria de trazer um trabalho que foi desenvolvido,

a partir de uma pesquisa etnográfica, em uma das escolas de Caucaia, Aires (2000) percebeu que, inicialmente – antes da proposta diferenciada - a escola foi implementada com a intenção de ensinar os saberes universais, que ensinasse a “ler e escrever” e não com o objetivo da “conquista pela diferença, do “resgate”, ou de práticas culturais perdidas” (2000, p.68). Só depois, na década de 1990, a comunidade foi sentindo a necessidade de desenvolver uma escola diferenciada, isto é, que possibilitasse um currículo com conteúdos diferentes dos da escola regular, possibilitando um resgate da cultura. Nesta realidade:

(...) a intenção do “resgate da cultura” não está necessariamente vinculada a um desejo de busca pela autenticidade e dos costumes, ou mesmo de uma busca pela originalidade, tal como as agências prescrevem, mas possuem sempre uma conexão com a situação presente e com o futuro, tanto em termos de explicação para as mudanças que os grupos indígenas vivenciaram ao longo dos tempos, ou para um entendimento paralelo com os direitos indígenas e a “realidade lá de fora” ou mesmo apontando para os interesses de homogeneização vislumbrados pelos líderes e professores indígenas para inculcar um sentimento nas crianças de pertença a um grupo indígena. (Aires, 2000: 122)

Verifica-se que as decisões de âmbito nacional acarretam mudanças na vida local dos povos, principalmente a partir da nova legislação (1988), que propõe o desenvolvimento de uma política nacional de educação para os índios. Contudo, é necessário perceber que essa política nacional não pode ser implementada tal e qual nas comunidades, pois tem que se considerar as diferentes etnias e suas respectivas formas de organização, sua história, cultura, maneiras próprias de gerirem a aprendizagem.

Considerações Finais

As discussões sobre a educação indígena formal, ao longo do tempo, nos trazem algumas pistas para refletirmos sobre a atual conjuntura no que concerne o direito à educação diferenciada. Ao mesmo tempo, essas pistas também nos conduzem a um caminho obscuro, no qual só nos resta indagarmos e buscarmos refletir sobre essas indagações para encontrarmos novamente um caminho condutor de reflexão.

Portanto, este texto nos indica que a educação indígena é marcada por várias experiências, isto é, muitos grupos, missões, entidades, movimentos sociais, órgãos governamentais interessaram-se por desenvolver uma proposta de educação para esses povos. Porém, cada um com objetivos e interesses diferentes, mas que, às vezes, na prática, acabavam não sendo tão distintos. No percurso da história, todos foram deixando o seu registro, a sua marca, modificando a vida, os saberes, a cultura, a história dos índios. No entanto, não podemos considerar todas essas mudanças como processo de “aculturação”, pois na interação ambos aprendem, ou seja, vão ressignificando a sua cultura, dando novos sentidos. E atualmente podemos perguntar: o que há de novo na educação indígena? O que de fato os índios colheram com os direitos conquistados? Nesta experiência da escola diferenciada, existe uma maior participação dos índios em detrimento do Estado? Como está sendo desenvolvida essa proposta nas várias regiões do Brasil? Realmente, estão sendo consideradas as diferentes realidades, ou essa proposta geral está sendo apenas reproduzida? E qual é o significado desta escola para as comunidades indígenas? Essas são perguntas que me inquietam e servem para orientar meus estudos posteriores.

As minhas considerações, que são breves, não tem, portanto, a intenção de fechar a discussão, mas sim de ampliar, de abrir outros caminhos. . .

Referências Bibliográficas

- AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. *A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese*. Dissertação de mestrado em Educação. Fortaleza:UFC, 2000.
- BRASIL, Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.
- CIMI (Conselho Indigenista Missionário). *Outros 5000: construindo uma nova história*. São Paulo: Salesiana, 2001.
- Comissão Pró-Índio: *a questão da educação indígena*. São Paulo: brasiliense, 1981.
- PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- Revista universidade pública. *O Ceará índio*. Fortaleza: UFC, N: 12 – Julho/Agosto – 2002.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SILVA, Aracy Lopes. *A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares*. In: _____ Marina Kawall

Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2ª ed. São paulo: Global, 2001.

_____. *Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança*. In: _____; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Marina Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

NOTAS

¹ Aluna do Mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará – Núcleo de Movimentos Sociais.

² Este programa estava atrelado à Organização das Nações Unidas, foram instituídos depois da 2ª guerra mundial pelos países capitalistas desenvolvidos.

³ A elaboração deste ficou na responsabilidade do Summer Institute of Linguistics (SIL), que estava no Brasil desde 1959, mas seu convênio com a FUNAI se deu no início da década de 70, e foi rompido em 1977, reativando a parceria em 1983.

⁴ Participaram mais de cinquenta educadores, indigenistas, missionários, lingüistas, antropólogos, sociólogos, médicos e juristas.

⁵ No capítulo III da Constituição – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 210, inciso segundo.

⁶ É importante ressaltar que no Nordeste existe a segunda maior população indígena, 170.389, correspondendo a 23% da população indígena do país, sendo que o norte fica em primeiro, com 29% do total.

⁷ Segundo a Secretaria de Educação do Estado, o Ceará consta de 25 escolas indígenas.