



A ESCOLA INDÍGENA NO DIREITO BRASILEIRO: PRINCÍPIOS REGENTES DA ESCOLA INDÍGENA

THE INDIGENOUS SCHOOL IN BRAZILIAN LAW: GOVERNING PRINCIPLES OF THE INDIGENOUS SCHOOL

¹Eliuvomar Cruz da Silva

²Laury Vander Leandro de Souza

³Samara Soares de Freitas

⁴ Vanuzia Silva de Assis Holanda

⁵ Isac Moreira Rodrigues

⁶ José Cruz Queiroz do Nascimento

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da Tese de Doutorado que investiga a EDUCAÇÃO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA – PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR), NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ – AMAZONAS. O estudo aborda sobre a inserção da escola no espaço indígena brasileiro onde a escola entre as comunidades indígenas adquire um novo significado, passando a ser contemplada como meio de garantir o acesso ao conhecimento geral sem ter que negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas. A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige que órgãos e instituições responsáveis definam novos mecanismos, conceitos e dinâmicas para que essas escolas sejam efetivamente beneficiadas e incorporadas com sua inclusão na rede oficial, e respeitadas em suas particularidades.

Palavras-chave: Princípios. Escola Indígena. Brasil

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de la Tesis Doctoral que investiga LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA – PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA (PARFOR), EN EL MUNICIPIO DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ – AMAZONAS. El estudio trata de la inserción de la escuela en el espacio indígena brasileño donde la escuela entre las comunidades indígenas adquiere un nuevo significado, pasando a ser contemplada como un medio para garantizar el acceso a los conocimientos generales sin tener que negar sus especificidades culturales y sus identidades étnicas. La propuesta de una escuela indígena diferenciada representa una gran novedad en el sistema educativo del país y requiere que los órganos e instituciones responsables definan nuevos mecanismos, conceptos y dinámicas para que estas escuelas sean efectivamente beneficiadas e incorporadas con su inclusión en la red oficial, y respetadas en sus particularidades.

Palabras clave: Principios. Escuela Indígena. Brasil

SUMMARY

This article presents an excerpt from the Doctoral Thesis that investigates HIGHER EDUCATION: THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS IN THE PEDAGOGY COURSE – NATIONAL PROGRAM

1 Doutor em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestre em Ciências da Educação pela Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Táhiri. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. eliuvomar9@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestra em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e TGD pelo Instituto Prominas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. laurysouzabc@gmail.com.

3 Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Kurios. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. samarabadauí@gmail.com.

4 Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. vanuziaassis@hotmail.com.

5 Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela FAIBRA. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. isac.moreira.rodrigues@gmail.com.

6 Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Educação da Serra-FASE. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. josecruzatn@gmail.com

FOR TRAINING BASIC EDUCATION TEACHERS (PARFOR), IN THE MUNICIPALITY OF SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ – AMAZONAS. The study deals with the insertion of the school in the Brazilian indigenous space where the school among indigenous communities acquires a new meaning, starting to be contemplated as a means of guaranteeing access to general knowledge without having to deny their cultural specificities and their ethnic identities. The proposal for a differentiated indigenous school represents a great novelty in the country's educational system and requires that responsible bodies and institutions define new mechanisms, concepts and dynamics so that these schools are effectively benefited and incorporated with their inclusion in the official network, and respected in their particularities.

Keywords: Principles. Indigenous School. Brazil.

1. INTRODUÇÃO

O processo escolar indígena no Brasil teve origem na Colonização portuguesa. Acima de tudo, procurou-se evangelizar os povos utilizando o sistema tradicional da Igreja, por meio de suas Ordens e Congregações.

Eles impuseram não só a sua própria cultura, mas também um sistema de vivência e celebração da fé, que levou à devastação das culturas indígenas e de suas crenças, deixando uma marca indelével de sua presença na história educacional do país.

Os colonizadores portugueses implementaram uma política educacional para os povos indígenas baseada nos preceitos educacionais do mundo ocidental e aos poucos os remanescentes desses povos foram submetidos a um processo educacional indiferente a eles.

Embora os indígenas constituíssem o contingente ideal por origem e quantidade para fornecer trabalho escravo, esse objetivo não era facilmente alcançado, pois ofereciam resistência e eram vistos como “selvagens”, precisando de “pacificação”. Para atingir seus objetivos, os missionários jesuítas viajaram para as aldeias em busca, acima de tudo, de crianças. Como não tinham instalações educacionais fixas e adequadas, esses movimentos foram chamados de missões (SCHMITZ, 1994).

As escolas, principalmente faculdades e seminários que atuaram em toda a colônia, agiram para assegurar a reprodução da sociedade escrava e segmentada.

Com isso, a Igreja Católica não só assumiu a hegemonia na sociedade civil, mas também penetrou de certa forma, na sociedade política por meio dessa arma pacífica, que era a educação, segundo Schmitz (1994). Assim, a Igreja, por meio das instituições educacionais, se espalhou por vários lugares do território, marcando seu domínio.

Essa posição etnocêntrica legitimou a ação “civilizadora”, que teria por objetivo integrar os povos indígenas à sociedade ocidental e cristã da época. Até a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, cabia aos religiosos missionários cumprir a tarefa “civilizadora” e educativa que difundia uma educação baseada na prática da catequese entre os indígenas.

Do ponto de vista da política colonial, pretendia-se sujeitar os índios aos ditames da metrópole portuguesa, integrá-los às ações de seus interesses. A legislação indígena, nesse período, conjecturava esse aspecto e se baseava nos problemas relacionados à escassez de mão de obra, permitindo a captura, catequização e escravização do índio.

2 Princípios regentes da escola indígena

A oferta de programas de educação escolar para comunidades indígenas no Brasil foi impulsionada, desde o século XVI, pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, o foco era um: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que se tornassem algo diferente do que eram.

Nesse processo, a instituição da escola entre os grupos indígenas tem servido como uma ferramenta para impor os valores dos outros e negar diferentes identidades, línguas e culturas (GRUPIONI; MONTE, 2006).

O pequeno tamanho da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, a previsão de seu desaparecimento como grupos étnicos diferenciados e a perspectiva da necessidade de integração dos povos indígenas na comunhão nacional, por considerá-los uma categoria étnica e social transitória e destinada, tornavam isso particularmente difícil, representando entraves, pois, à implementação de uma política educacional do Estado brasileiro que respeitasse a visão de mundo e o modo de vida desses povos.

Somente nos últimos anos esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a atuar junto às comunidades indígenas, buscando alternativas à subjugação dessas populações, como a



garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre elas e outros segmentos da sociedade nacional (PIRES, 2017).

Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos para as realidades socioculturais e históricas de algumas comunidades indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e se adaptando aos seus diferentes projetos de futuro (MATOS, 2010).

É justamente a partir de experiências fragmentadas e localizadas que nasceu um novo modelo de introdução de escolas às comunidades indígenas. Esse modelo, pautado fundamentalmente pelos princípios do respeito à organização social indígena e da valorização de suas línguas maternas e dos conhecimentos e compreensão tradicionais desses povos, foi incorporado nos últimos anos pelo Estado brasileiro.

Hoje as diversas sociedades indígenas têm consciência de que a escola pode ser, dentro das dinâmicas de reestruturação social e cultural, um instrumento de fortalecimento próprio, bem como um veículo de aquisição de conhecimentos universais.

Nesse contexto, a promulgação da Constituição de 1988 constitui um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Destaca-se o fato de que a Constituição Federal assegurou às sociedades indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a qual foi regulamentada por diversos textos legais.

Entendeu-se que somente assim seria possível garantir não apenas sua sobrevivência física, mas também sua etnia, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou com os habitantes originários do território (GRUPIONI; MONTE, 2006).

Com a Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados uma categoria social em extinção e passaram a ser respeitados como etnias diferenciadas, com direito a manter “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (artigo 231 da Constituição Federal de 1988) (BRASIL, 1988).

O mesmo texto constitucional, em seu artigo 210, garante às comunidades indígenas o uso de sua língua materna e seus processos de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (artigo 215 da Constituição Federal do Brasil de 1988) (BRASIL, 1988).

Essas disposições constitucionais amparam as novas Diretrizes Educacionais Nacionais e Lei Básica, que garantem aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. Com essas disposições legais, o índio tem garantido o direito a uma escola com características específicas que busque valorizar os conhecimentos tradicionais vigentes em seu meio, dotando-os de ferramentas para lidar com o contato a outras sociedades (GRUPIONI; MONTE, 2006).

A mudança de paradigma no conceito de educação escolar para as sociedades indígenas foi introduzida pela Constituição de 1988, quando a educação deixou de ter o caráter integracionista amparado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) e passou a assumir o princípio do reconhecimento da socio-diversidade, desenvolvimento e manutenção da linguagem. Isso levou a uma mudança nas responsabilidades na condução da oferta de programas de educação indígena.

Com o Decreto nº 26/1991, foi retirado o mandato exclusivo da Fundação Nacional do Índio para conduzir os processos de educação escolar com as sociedades indígenas e o Ministério da Educação e do Desporto, à época, ficou responsável pela coordenação das ações, bem como sua execução junto aos Estados e municípios. Em decorrência desse decreto e da Portaria nº 559/1991, foram criadas no MEC a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e a Comissão de Educação Escolar Indígena, assessora deste órgão, de caráter interinstitucional e com representação de professores indígenas (SOUZA, 2016).

Desde então, o trabalho do MEC tem se pautado pelo princípio de reconhecer e manter a diversidade sociocultural e linguística das sociedades indígenas. Reconhecendo a necessidade de definir os parâmetros de atuação dos diversos órgãos, sendo assim, o referido Comitê elaborou, apoiado em diversas experiências inovadoras, em grande parte fruto do trabalho alternativo de organizações da sociedade civil, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (1993). Este documento, que representa um marco para a educação escolar indígena no Brasil, estabelece os princípios para a prática pedagógica no contexto da diversidade cultural.

Isso se deve pelo fato de que, hoje, o Brasil, como outros países latino-americanos, reconhece que é formado pela presença de diferentes etnias, que têm o direito de manter suas especificidades culturais, históricas e linguísticas.

Pesquisas recentes indicam que hoje existem entre 290.000 e 330.000 índios em terras indígenas, formando cerca de 210 grupos diferentes, falando línguas em 170 línguas diferentes. Não há informações sobre os índios urbanizados, embora muitos deles mantenham suas tradições e línguas.

A política desenvolvida pelo MEC visa garantir que os povos indígenas tenham uma escola de qualidade,



que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua plena participação nos projetos futuros do país. Embora, até o momento, não haja um estudo sistematizado com dados precisos, é possível traçar um perfil da educação escolar indígena no país. Sabe-se que a oferta de programas educacionais aos povos indígenas no Brasil ainda é incipiente, caracterizada por experiências descontínuas e fragmentadas pela atuação de diferentes instituições e órgãos, seguindo diferentes diretrizes e realizando ações particulares.

Porém, é graças a essas iniciativas que a escola está hoje presente no cotidiano de muitas sociedades indígenas, embora não corresponda ao modelo de escola que diversos povos indígenas reivindicam. Contudo, apesar de crescente, o número de professores indígenas ainda é pequeno.

Em geral, não existe uma formação adequada para os professores que atuam em escolas indígenas, sejam eles indígenas ou não, o que lhes permite adquirir conhecimentos para o exercício da docência dentro de uma proposta escolar que tenha a especificidade, a diversidade, a interculturalidade e o bilinguismo como princípios (PIRES, 2017).

Poucas escolas são reconhecidas como indígenas: a maioria delas é considerada escolas rurais ou classes de extensão. Outro ponto comum às escolas indígenas é a falta de material escolar adequado e específico na língua materna das diferentes etnias (PIRES, 2017).

A situação atual reflete uma descontinuidade, fragmentação e desarticulação, que o Ministério da Educação tem procurado superar por meio da padronização dos princípios que devem reger a oferta educacional a estes povos.

O direito a uma escola diferenciada, com ensino na língua materna e respeito aos métodos corretos de aprendizagem, está expresso na Constituição Federal de 1988. Posteriormente, na década de 90, os princípios da escola indígena são abordados no Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (1998), chamando a atenção para o seu pertencimento ao sistema nacional de educação e para a necessidade de uma nova política pública que atenda e respeite o patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios para o desenvolvimento de projetos escolares em áreas indígenas são a participação efetiva das comunidades indígenas, com base na elaboração de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos, com diferentes metodologias de ensino, com a incorporação de processos específicos à aprendizagem de cada pessoa e com a implementação de currículos escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis.

Além disso, é de extrema importância a realização de cursos de especialização para professores indígenas, bem como a publicação de material didático em línguas indígenas e português. Essas foram as diretrizes do trabalho atualmente desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Assumindo suas responsabilidades na coordenação das ações educativas indígenas no país, o Ministério da Educação e Esportes propôs uma política que garante o respeito à especificidade e à sua diversidade étnica. Essa política foi detalhada no documento “Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, cujo texto está organizado em torno de alguns princípios e diretrizes, destacados a seguir.

REFERENCIAS

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39 -68.

4

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MARTINS, A. M. S. Oralidade e escrita nas escolas indígenas - do bilinguismo subtrativo a um bilinguismo aditivo: é possível? In: SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A.; MAXIMIANO, C. A. **Anais do 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidades Amazônica**. Manaus: UEA Edições, 2013. p. 240-261.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-32.



PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação, **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.