

FÁTIMA CRISTINA PIRES

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL:  
LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS INDIGENISTAS E  
AS ESCOLAS INDÍGENAS DE PERUÍBE**

Mestrado em Educação

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

SANTOS

2009

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

FÁTIMA CRISTINA PIRES

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL:  
LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS INDIGENISTAS E  
AS ESCOLAS INDÍGENAS DE PERUÍBE**

Dissertação submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,

sob orientação da  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Irene Jeanete Lemos Gilberto.

SANTOS

2009

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS  
*SibiU*

---

P66e      PIRES, FATIMA CRISTINA  
            A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: legislação, políticas indigenistas  
            e as escolas indígenas de Peruíbe. Fátima Cristina Pires - Santos  
            [s.n.] 2009.  
            71 f.; 30 cm.(Dissertação de Mestrado Universidade Católica de Santos,  
            Programa em Educação)

I. PIRES, Fatima Cristina. II. Título

CDU 37(043.3)

---

Autorizo a reprodução parcial ou total deste trabalho, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Santos, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Dedico este trabalho à história antiga e recente que me fez entender os caminhos percorridos pelo povo brasileiro e especialmente aos povos indígenas que tanto têm a nos dar, se soubermos compreender o imenso conhecimento humano e espiritual que eles concentram em sua cultura.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço a todos aqueles que, durante meu mestrado, tiveram a paciência de estar ao meu lado. Em especial aos meus pais, que muito me apoiaram neste trajeto.*

*Aos professores, mestres e doutores, que muito fizeram em aumentar meu conhecimento e perspectivas em relação à educação e a seus tantos significados.*

*A Deus, que colocou no mundo todas as possibilidades de engrandecimento humano, pela devoção, estudo e entendimento dos diversos seres habitantes desta terra e que nos proporciona entender a diversidade da vida.*

*E, muito em especial, a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Irene Jeanete Lemos Gilberto, que, como um raio ilumina repentinamente a noite, iluminou e energizou com seu poder de observação, atenção, inteligência e humanidade, meu trajeto final neste mestrado.*

PIRES, Fátima Cristina. **A educação indígena no Brasil: legislação, políticas indigenistas e as escolas indígenas de Peruíbe**, 2009. Dissertação de Mestrado Universidade Católica de Santos.

### **RESUMO**

Desde a Constituição de 1988, a educação indígena alcançou um rumo diferente de até então, pois passou a ser assegurada por lei, que possibilita a formação do próprio indígena como professor dentro de sua tribo. Este trabalho tem como objeto a educação indígena e busca investigar como funcionam as escolas indígenas de Peruíbe, considerando as políticas educacionais voltadas para o índio. Faz um estudo da legislação sobre a educação indígena e sobre diretrizes governamentais expressas nos cadernos SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), com objetivo de compreender como se deu o processo de inclusão do índio na educação brasileira. Para a consecução do estudo, os procedimentos metodológicos se voltaram inicialmente para a pesquisa documental, com a análise de textos de lei, além de documentos relevantes para a investigação. Considerando a importância de se investigar as percepções de professores que atuam em escolas indígenas, foi elaborado questionário, com questões abertas, que foi respondido por dois professores que atuam nas escolas indígenas de Peruíbe. Os resultados da pesquisa mostraram que a realidade regional apresenta especificidades no trato com as comunidades indígenas, nas quais o papel do professor é fundamental na administração de questões que surgem em sua prática docente e que dizem respeito à identidade indígena.

**Palavras-chave:** educação indígena; políticas indigenistas; escolas indígenas de Peruíbe

PIRES, Fátima Cristina. **A educação indígena no Brasil: legislação, políticas indigenistas e as escolas indígenas de Peruíbe**, 2009. Dissertação de Mestrado Universidade Católica de Santos.

### **ABSTRACT**

Since the Constitution of 1988, the aboriginal education reached a different route of until then, therefore it passed to be assured by law and follows an organization that makes possible the formation of the proper aboriginal as professor inside of its tribe. This work has as object the aboriginal education and searches to investigate as the aboriginal schools of Peruíbe function, being considered the educational politics directed toward the indian. It makes a study of the legislation on the aboriginal education and express governmental lines of direction in notebooks SECAD (Secretariat of Continued Education, Alphabetering and Diversities), with objective to understand as if it gave the process of inclusion of the indian in the Brazilian education. Toward the achievement of the study, the methodologic procedures if had come back initially toward the documentary research, with the analysis of law texts, beyond excellent documents for the inquiry. Considering the importance of if investigating the perceptions of professors who act in aboriginal schools, interviews with two professors of aboriginal schools of Peruíbe had been carried through, which had also answered to a half-structuralized questionnaire. The results of the research had shown that the regional reality presents to specify in the treatment with the aboriginal communities and that the paper of the professor is basic in the administration of questions that appear in its practical professor and that they say respect to the aboriginal identity.

**Key-words:** indigenous education; indigenous politics; indigenous schools of Peruíbe.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>I O LUGAR DO ÍNDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	15
1 Contextualizando a pesquisa .....	15
1.1 A educação jesuítica .....	15
1.2 A Reforma Pombalina: o modelo europeu .....	19
1.3 A vinda da família real: o índio à margem da educação e da cultura .....	20
1.4 A questão do índio durante a República .....	22
1.5 A legislação brasileira: políticas indigenistas .....	24
1.6 O Estatuto do Índio e a Constituição de 1988 .....	29
<b>II DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO ÍNDIO NO SÉCULO XXI</b> .....	34
2.1 A educação escolar indígena: uma análise dos dados da SECAD .....	36
2.2 PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – para a Educação Indígena .....	42
<b>III AS ESCOLAS INDÍGENAS DE PERUIBE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b> .....	47
3.1 O Município de Peruíbe .....	48
3.2 Escolas Indígenas de Peruíbe .....	51
3.2.1 A escola indígena da Aldeia Bananal .....	51
3.2.2 A escola da Aldeia Piaçaguera .....	54
3.3 A formação do professor para atuar na escola indígena .....	57
3.4 Diretrizes curriculares.....	62
3.5 A legislação na prática do cotidiano pedagógico .....	65
3.6. Ser professor na escola indígena .....	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	71
<b>APÊNDICE</b> .....	73
<b>ANEXOS</b> .....	74-93

## INTRODUÇÃO

A temática a respeito da educação indígena sempre me fascinou, no que diz respeito à história e à cultura. O interesse pela diversidade cultural brasileira, aliado à curiosidade pela compreensão das linguagens indígenas, foi um dos fatores que me conduziram ao curso de História, onde ingressei em 1995. Durante o curso, algumas temáticas me envolveram, em especial a História do Brasil do século XVI, no tocante ao período da catequese.

Concomitante à entrada na Universidade, ingressei na Prefeitura Municipal de Peruíbe como funcionária efetiva do Departamento de Educação, onde permaneci até 1999, quando passei a integrar o Departamento de Cultura. Junto a esse Departamento, tive oportunidade de desenvolver atividades sobre a cultura indígena e aprofundar meu conhecimento sobre os índios da aldeia do Bananal, na região de Peruíbe. O contato com o cacique João Gomes, que na época vendia artesanato nas Ruínas do Abarebebê, foi importante para que eu pudesse compreender melhor a cultura indígena. Em nossas conversas, pude perceber quanto conhecimento ele possuía. Comentava que aprendera tudo com a observação da natureza e com seus antepassados. Seu João teve mais de dez filhos e o mais interessante é que quase todos, incluindo os homens, fizeram magistério em escola pública do Estado, antes mesmo das leis que apoiavam essa idéia.

É interessante avaliar até que ponto a cultura indígena está presente nas tradições caiçaras que deram origem aos costumes dos moradores atuais, como a pesca em canoas, comer banana com a comida, a fabricação e o consumo da

farinha manema<sup>1</sup>, o azul marinho<sup>2</sup>. É preciso lembrar também o caso de algumas danças e, principalmente, a contribuição lingüística de palavras as quais ajudaram a formar o vocabulário brasileiro, como Peruíbe, cujo significado é Rio do Tubarão, Rio do Cação Bravo.

A educação informal é o maior exemplo de expansão do conhecimento indígena, o fazer e o ensinar na prática, na busca de alimentos, nas danças e rituais, na construção dos utensílios domésticos e do material de trabalho, na observação dos mais velhos, na busca da cura pela natureza.

Com base nos questionamentos sobre as vivências da cultura indígena, muitas vezes pude observar que, por não saber como tratá-los, a maioria da população menospreza o viver indígena, seus costumes e suas tradições. Com isso, os índios são vistos como bêbados que vendem palmito e artesanato na feira. Essa postura me incomodava, o que me levou a realizar palestras direcionadas aos professores da rede municipal de Peruíbe e também aos alunos, para que pudessem observar, na história do município, a importância da cultura indígena para nossa formação cultural.

Essas palestras, realizadas em 2003, em parceria com o Departamento de Educação e o Departamento de Cultura de Peruíbe estavam voltadas para professores e alunos da rede municipal e o foco era a história do município, a ocupação do território e a diversidade de culturas: a sambaqueira<sup>3</sup>, a indígena, a cultura caiçara e a cultura da população dos dias atuais.

---

<sup>1</sup> Farinha feita de mandioca brava, espessura grossa granulada que se mistura com café (DIEGUES, 2005, p. 190).

<sup>2</sup> Caldeirada de peixe seco, com banana nanica verdolenga. A banana adquire coloração azulada. (DIEGUES, 2005, p.114).

<sup>3</sup> Cultura do homem do sambaqui, ou seja, a civilização que viveu ao longo do litoral, antes da chegada dos índios ao litoral, foram eles que batizaram a civilização por estes terem o habito de amontoar conchas, fazendo com que fossem formados imensos montes artificiais. A palavra sambaqui, é origem tupi, tambaqui, que quer dizer: monte de conchas

Esse projeto foi bem aceito e a rede estadual e as escolas particulares também solicitaram a realização de palestras em suas escolas e, com isso, as informações foram se multiplicando e ficou forte a idéia de que cada aluno fazia parte da história e era um multiplicador de conhecimentos sobre a cultura indígena. Além das aulas teóricas, eram feitas visitas em loco. A experiência de conhecer sítios arqueológicos, aldeias indígenas e casas caiçaras foi muito interessante e construtiva para os alunos e também para os professores.

Com a oportunidade de realizar novas pesquisas, assumi a função de historiadora responsável junto ao Sítio Histórico e Arqueológico “Ruínas do Abarebebê”, que está situado na Avenida Anna Helena Novaes, sem número, em Peruíbe, importante ponto de catequização indígena do litoral paulista no período colonial. Neste trabalho tive oportunidade de organizar, administrar e orientar os monitores para receber os visitantes e contar um pouco da história local. Nesse período, a questão indígena se destacou ainda mais em meus estudos em relação à história do local e os estudos arqueológicos também foram de grande valia para a compreensão dos 35 mil objetos de diferentes épocas que foram encontrados no local, confirmando assim a importância histórica e patrimonial desse lugar.



Figura 1 - Sítio histórico Ruínas do Abarebebê.  
Fonte: Foto do Acervo Departamento de Cultura de Peruíbe

A miscigenação brasileira faz com que a cultura seja uma das mais diversificadas do mundo. A quantidade de línguas indígenas faladas à época do descobrimento é significativa dessa diversidade regional, o que revela, em suas diferentes formas, toda uma riqueza de conhecimentos milenares e de vivências ímpares que desapareceram com a colonização. Os índios eram vistos pelos colonizadores como um povo simples e inferior e os catequizadores tinham como missão “amansá-los” e doutriná-los. Por esse motivo, viam na catequese a saída para libertá-los do mundo pagão em que viviam.

É nessa postura e nessa crença que a questão cultural indígena sofre seu maior impacto, pois é quase banida completamente, para que em seu lugar surja a verdadeira “idéia de cultura”, ou seja, a cultura católica europeia do século XVI.

A força imposta pelos colonizadores mudou os rumos da educação do índio que ou era catequizado ou perseguido, lembrando que a educação proposta pelo europeu não significou um desenvolvimento intelectual, mas foi uma forma de subjugar pela obediência política, econômica e religiosa. O encontro histórico com os jesuítas, portanto, significou a dominação e quase uma exclusão e/ou uma descaracterização da etnia.

A mistura de culturas e a relação do colonizador com os índios são fatos históricos que me instigaram a novas questões e me conduziram a uma pós-graduação em patrimônio histórico. Perguntava-me sobre a permanência da cultura indígena transmitida oralmente, sobre as danças coloridas de saudação aos deuses ou as danças concentradas que renunciavam as guerras. Buscava compreender se havia resquícios das brincadeiras e da iniciação do pequeno índio no mundo adulto, seus ritos de passagem, sua transformação em guerreiro e sua aprendizagem.

Na busca dessas respostas, cheguei diretamente a um fator importante que

serviu para alinhar meus pensamentos: as questões da cultura e da transmissão dessa cultura estavam ligadas à educação, seja ela formal ou informal. Educação como vetor de transmissão de conhecimentos e como vetor de socialização.

Todas as minhas inquietações em relação à história e à cultura estavam relacionadas à forma de aprendizagem do indígena e como o aprendizado era transmitido. Portanto, o educar é a palavra-chave em todo esse contexto da história do índio e no contexto da formação da cultura brasileira.

A questão da catequização dos índios na região de Peruíbe, naquele momento da história, feita pelo jesuíta Leonardo Nunes, o Abarebebê<sup>4</sup>, está a merecer pesquisas em relação ao local e à época, para que os fatos se recomponham.

Após as diversas lutas ocorridas durante os mais de cinco séculos de história brasileira, somente no século XX as políticas públicas se voltaram para as questões indígenas. No decorrer desses quinhentos anos, ocorreram manifestações nesse sentido, porém, de uma forma menos incisiva e mais preconceituosa, enquanto a população indígena, em sua maioria, continuava a ser discriminada e tutelada em seus direitos.

A decisão em fazer um curso em nível de Mestrado na área da Educação, tendo como tema a educação indígena, surgiu como uma forma de rever algumas das reflexões que me inquietavam voltadas para a questão da sobrevivência da cultura oral, transmitida pelas gerações, seja através de narrativas ou de registros nos livros didáticos. Contudo, ao iniciar meus estudos no Mestrado, outras questões foram surgindo, mais voltadas para a educação indígena no que se refere aos professores que atuam nessas escolas, considerando-se que há professores índios

---

<sup>4</sup> Codinome do jesuíta Leonardo Nunes, que significa, em tupi, Padre Voador, por ele rapidamente se locomover entre as aldeias da região da capitania de São Vicente.

e outros, não. E interessei-me também em conhecer como a educação indígena era tratada nos documentos governamentais. Minha formação levou-me a querer conhecer melhor as escolas indígenas de Peruíbe, região onde moro e onde trabalho e busquei, no âmbito da legislação sobre o índio, aspectos relevantes para a minha pesquisa, que tem como problema da pesquisa:

**Como funcionam as escolas indígenas de Peruíbe e como são formados os professores, considerando as políticas educacionais voltadas para a educação indígena?**

Foram elaborados os seguintes objetivos da pesquisa:

- a) Conhecer os aspectos da legislação sobre a educação indígena.
- b) Investigar as percepções de professores que atuam nas escolas indígenas de Peruíbe sobre sua formação e a atuação nessas escolas.

O estudo dos documentos elaborados pelo SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) foi importante para a compreensão das diretrizes governamentais sobre a educação indígena. Também o estudo dos currículos das escolas indígenas possibilitou buscar nos interstícios da lei o que propõe a legislação atual sobre a profissionalização do índio.

Para a consecução do estudo, os procedimentos metodológicos se voltaram inicialmente para a pesquisa documental, com a análise de textos de lei, além de documentos relevantes para a investigação e que dizem respeito às escolas indígenas de Peruíbe, foco deste estudo. Considerando a importância de se investigar as percepções de professores que atuam em escolas indígenas, foi elaborado um questionário semi-estruturado que foi respondido por professores que atuam nas escolas indígenas de Peruíbe.

A dissertação está composta por três capítulos, além da Introdução e das

Considerações Finais. O primeiro capítulo, intitulado “**O lugar do índio na educação brasileira: uma perspectiva histórica**” apresenta um breve panorama sobre o histórico da educação indígena no país e traz um estudo dos aspectos da legislação que abordam a questão indígena em sua perspectiva educacional. Aborda o Estatuto do Índio e a Constituição de 1988, como legislações contemporâneas que direcionam a nova visão sobre a população indígena e a forma de tratamento educacional que a lei lhe atribui.

O segundo capítulo, intitulado “**Diretrizes políticas para educação indígena no século XX**” aborda a educação escolar indígena, analisando os dados oficiais do MEC e os cadernos da SECAD. Este capítulo traz também um breve estudo dos parâmetros curriculares referentes à educação indígena.

O terceiro capítulo, intitulado “**As escolas indígenas de Peruíbe e a Formação dos professores**” traz os resultados da pesquisa, com um estudo das escolas indígenas existentes no município, realizado com base nos dados oferecidos pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação e nos resultados colhidos junto aos professores que atuam nessas escolas, mediante entrevistas realizadas no mês de Janeiro de 2009. Nas Considerações Finais são retomados aspectos da pesquisa e dos objetivos propostos.

Esse estudo se faz pertinente, também, pelo fato de se tratar de escolas da Região Metropolitana da Baixada Santista, região esta onde está instalado um Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

# CAPÍTULO I

## O LUGAR DO ÍNDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

### 1 Contextualizando a pesquisa

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico sobre a questão indígena no Brasil. Traz um estudo da legislação em sua perspectiva histórica, antecedente às leis de 1974 e 1988, além de pontuar aspectos do Estatuto do Índio e da Constituição de 1988, como legislações contemporâneas que direcionam a nova visão sobre a população indígena e a forma de tratamento educacional que a lei lhe atribui.

#### 1.1 A educação jesuítica

*Antes que o homem aqui chegasse  
as Terras Brasileiras eram habitadas e amadas  
por mais de 3 milhões de índios  
proprietários felizes da Terra Brasilis.  
Pois todo dia era dia de índio  
todo dia era dia de índio.  
(JORGE BEN)*

Os indígenas foram assim denominados devido ao equívoco de Pedro Álvares Cabral ao pensar que havia chegado às Índias. O primeiro registro sobre os habitantes do Brasil, feito por Pero Vaz de Caminha, escrivão da Armada, na Carta do Descobrimento, e enviado ao rei de Portugal revela a visão do europeu sobre os habitantes da nova terra. O choque cultural, expresso no documento de Caminha,

mostra a necessidade de educação religiosa para os índios, considerados bárbaros por natureza, mas passíveis de salvação.

E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio por tanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prezará a Deus que com pouco trabalho seja assim. (CAMINHA, 2002, p. 66)

A cultura indígena no século XVI, era bastante singular, devido à grande quantidade de tribos e a diversidade de línguas aqui existentes e os registros dos cronistas que por aqui passaram mostram que a forma de ensinar as tradições eram semelhantes entre as tribos, posto que as novas gerações aprendiam com os mais velhos, desenvolvendo técnicas de sobrevivência, conforme relata Caldeira (1997) em seu estudo.

A grande população indígena original apresentava algumas características comuns. Em milhares de anos de contato com as florestas e os cerrados, os índios aprenderam a conviver com a natureza tropical. Domesticaram plantas e espécies animais. Descobriram um método para o preparo da mandioca. Praticaram a cultura do algodão, produziram pigmentos e usaram ervas medicinais. Cada grupo desenvolveu a seu modo técnicas de sobrevivência adaptadas à natureza comum que o cercava. (CALDEIRA, 1997, p. 10).

A população indígena no início do século XVI contava com aproximadamente 8,5 milhões de pessoas, divididas em várias nações, tão grande quanto à população de alguns países europeus nesse mesmo período. Essas pessoas possuíam culturas, costumes hábitos e línguas diferentes, pesquisas apontam para um total de mais de 170 línguas faladas no Brasil à época de seu “descobrimento”.

O primeiro momento da educação indígena está relatado nas crônicas dos jesuítas e dos viajantes que vieram para o Brasil, e que descrevem o cotidiano

indígena e as fases da educação indígena aqui praticada pelos jesuítas encarregados dessa missão.

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus na Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2007, p. 43).

Na proposta da educação indígena, seguindo orientações da Corte, religião e política se misturam e as leis impostas para a educação dos índios nesse momento eram as leis ditadas pelo governo português, que visava aos interesses políticos e religiosos do europeu. De acordo com Ribeiro (1981), há diferenças marcantes na educação do índio e da população branca.

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem a Europa. (RIBEIRO, 1981, p. 27).

Na região da Capitania de São Vicente, o principal educador indígena, nos primeiros cinco anos da chegada dos jesuítas ao Brasil, foi o Padre Leonardo Nunes. Com sua liderança religiosa e política, construiu colégios como os de São Vicente e São Paulo, criando núcleos para a educação indígena, em Itanhaém e Peruíbe. Apesar de pouco mencionado na história da educação no Brasil, foi ele um grande educador e transformador da educação indígena

Durante o período da colonização, a educação dos filhos dos colonos

“brancos” que habitavam o Brasil era feita nos moldes europeus e a primeira regra aplicada pelos jesuítas para organizar a educação no Brasil foi o *Ratio Studiorum* (Do latim Finalidades “Plano” de Estudo). A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega.

O plano inicia-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado pelo *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2007, p. 43).

O *Ratio Studiorum* foi criado no século XVI e consistia em regras que regulamentavam o ensino nos colégios jesuítas, organizando também as normas da própria Companhia de Jesus, o que o tornou mais político do que educacional a questão do *Ratio Studiorum*, se considerarmos as diferenças entre a realidade do Brasil e aquela vivida por outros jesuítas em outras colônias de Portugal. Tal diferença se dava principalmente pela diversidade da cultura indígena e das inúmeras tribos que habitavam em diferentes regiões do país.

É certo que os jesuítas foram responsáveis pela implementação da educação cristã dos índios em terras brasileiras e, durante a sua estadia de 210 anos no Brasil, doutrinaram os índios, acreditando no seu poder de fé e salvação das almas. Com a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, que não concordava com o tratamento dado aos índios pelos jesuítas, foram fechadas 36 missões e seminários, 17 colégios e ainda as escolas elementares.

## 1.2 A Reforma Pombalina: o modelo europeu

Com a reforma do Marquês de Pombal, uma nova forma de educação foi trazida para os brasileiros, sendo que permaneceram em funcionamento apenas os colégios, os seminários e as escolas de arte que não possuíam nenhum vínculo com os jesuítas. O grande descompasso entre Pombal e os Jesuítas era em relação ao ensino no Brasil, porque enquanto os jesuítas buscavam em seus ensinamentos a divulgação da Fé, Pombal queria uma educação voltada aos interesses do Estado, pois, naquele momento, Portugal encontrava-se em grande decadência financeira. Após o grande terremoto<sup>5</sup> e outros fatores, o objetivo era reerguer essa nação europeia para que esta não ficasse fraca diante das outras nações.

Um novo padrão de ensino foi imposto, sendo as Aulas Régias<sup>6</sup> o principal marco dessas mudanças. Essas aulas contavam com certa independência, em relação ao seu sistema não pertencer à Igreja e sim ao Estado, com isso as matérias poderiam ser mais livres no âmbito do estudo das ciências.

O novo sistema aplicado ao ensino brasileiro fez com que a cultura indígena perdesse ainda mais a sua identidade, pois os padrões educacionais propostos tinham como modelo a cultura europeia:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 1981, p. 37).

---

<sup>5</sup> O grande terremoto que atingiu Lisboa ocorreu no dia 01 de novembro de 1755, e a cidade demorou um tempo para se recuperar. O marquês de Pombal exerceu papel importante na reconstrução de Lisboa. (Dicionário Lello, vol. História, 1960)

<sup>6</sup> Eram aulas baseadas no ensino da retórica, do latim e do grego. (RIBEIRO, 1981, p. 38).

Pombal organizou suas mudanças de desenvolvimento para o crescimento de Portugal, visando a torná-lo uma potência político-econômica como eram alguns países que vinham se destacando na Europa. Para isso via na educação essa possibilidade de formação. Então organizou leis, baseadas na teoria de pensadores principalmente franceses, com objetivo de atingir metas de desenvolvimento e de investir na educação. Para tal, professores foram contratados para o desenvolvimento da nova missão da Coroa, porém, na sua maioria, possuíam pouca formação.

No Brasil o processo de implantação das reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do Alvará de 1759 com os concursos realizados na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco. Mas o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros (SAVIANI, 2007, p. 107).

As mudanças de estruturação educacional e desenvolvimento econômico no século XVIII também ocorreram no Brasil, cuja capital passou a ser o Rio de Janeiro em 1763. Nesse período, cursos científicos foram surgindo e a visão de desenvolvimento econômico vai se infiltrando na pequena sociedade mais abastada da colônia, porém sem muitas mudanças significativas no quesito da educação indígena.

### **1.3 A vinda da família real: o índio à margem da educação e da cultura**

Em 1808, novas mudanças políticas sociais e econômicas ocorreram em terras brasileiras, com a vinda da Família Real para a sua colônia brasileira. Nesse período foram criados por D. João VI escolas mais estruturadas com ensino da

língua portuguesa e francesa, que incluíram em seus currículos matérias como desenho, aritmética e pintura. Foram criadas Academias da Marinha, Jardim Botânico e a primeira Biblioteca no Brasil, com o acervo doado da biblioteca particular de D. João VI, além da criação da imprensa régia.

Em todos os lugares do Brasil mais estruturados são criados cursos de diversas categorias visando também uma classe social menos abastada como os cursos de ofícios para atender o perfil dessa população:

Esta necessidade de instalação imediata do governo português em território colonial obrigou a uma reorganização administrativa com a nomeação dos titulares os ministérios e o estabelecimento, no Rio de Janeiro, então Capital, de quase todos os órgãos de administração pública e justiça, o que também ocorreu em algumas das capitanias. Provocou, por outro lado, o desenvolvimento da vida urbana de Vila Rica, Salvador, Recife e principalmente do Rio de Janeiro que, contando na época com cerca de 45.000 habitantes, recebe mais de 15.000 pessoas (RIBEIRO, 1981, p. 44).

No que tange ao índio, este continuou sendo visto como um bruto da terra que não merece receber educação. Os rituais indígenas são considerados profanos e as condições de vida não melhoraram, continuando, pois, a população indígena à margem da sociedade. A vinda da Família Real não trouxe modificações para a questão indígena que continuou a ser tratada como uma questão inferior; na verdade, desde o descobrimento os portugueses não sabiam lidar com as questões indígenas, principalmente em relação às terras e ao entendimento da cultura indígena.

A política indigenista praticada pelo Império foi, em contraste com a colonial, bastante omissa, seguindo, em linhas gerais, o espírito do antigo diretório pombalino (1755), que previa a integração dos “índios à civilização”, concedendo-lhes o foro de “vassallos livres” e estimulando sua inserção no mercado de trabalho – o que resultou, na prática, em forte exploração da mão-de-obra nativa nas áreas de fronteira (VAINFAS, 2002, p.367).

Com a independência do Brasil, em 1822, alguns valores se modificam em relação à cultura e à identidade nacional.

A partir de 1822, as forças liberais que atuaram no processo que proclamou a Independência tomaram consciência da necessidade de definir uma política indigenista para o Império. O documento mais significativo desse período foi o projeto elaborado por José Bonifácio e Silva, apresentado na Assembléia Geral Constituinte em 1823<sup>7</sup>. José Bonifácio acreditava que, se fosse mudado o método de atração, o indígena poderia interessar-se pacificamente à sociedade brasileira. Nesse sentido, propôs que o relacionamento entre estado e populações indígenas fosse orientado por quatro princípios básicos: Justiça – como meio de assegurar que as terras dos índios fossem comparadas e não esbulhadas -, brandura, constância e sofrimento – para cativar seus sentimentos e pregar-lhes a fé cristã (GAGLIARDI, 1989, p. 30).

Durante esse período, escritores brasileiros romantizaram a vida indígena, criando em suas obras heróis que representavam a coragem e a bravura do povo brasileiro, de acordo com o ideário romântico de valorização do passado e das culturas primitivas. No entanto, apesar do tratamento dado aos romances e poemas, o indígena continuou a viver à margem da sociedade brasileira do século XIX e somente no início do século XX a questão indígena começou a ser vista de uma forma científica e política. Este período de aprofundamento na questão cultural e social indígena é conhecido como Indigenismo<sup>7</sup>.

#### **1.4 A questão do índio durante a República**

As questões indígenas começaram a se modificar e a se fortalecer a partir da proclamação da República, período que se caracterizou pela busca de novos ideais políticos, inspirados pelo positivismo. A situação do índio em relação a alguns

---

<sup>7</sup> Parte de um movimento intelectual que teve início no México, visando a valorizar e a defender as nações indígenas.

direitos, principalmente na questão da posse da terra, ganhou destaque, mas somente com o início da Nova República os direitos do índio passaram a ser discutidos. Nesse momento a preocupação pela causa indígena vem acompanhada de outras manifestações políticas que buscam a liberdade dos direitos humanos, assim como a abolição da escravatura e a proclamação da república. As idéias positivistas que se instalam no país colaboraram para uma nova forma de ver o índio como pessoa, que merece ter sua cultura respeitada, e para isso, algumas de suas terras deveriam ser preservadas.

A defesa dos direitos indígenas não era um acontecimento recente do discurso dos positivistas. Já por ocasião da primeira Constituição republicana, em 1890, eles apresentam um esboço de Constituição onde indicam o tipo de relacionamento que deveria ser dotado em relação às populações indígenas, uma vez que se constituíam em parte integrante da emergente República. Seguindo os ensinamentos do Mestre, acreditavam que esses povos “fetichistas” ainda viviam no período da infância da evolução do espírito humano, merecendo, portanto, um tratamento adequado, para que pudessem evoluir do estágio em que se encontravam para o atual, com a ajuda dos missionários positivistas (GAGLIARDI, 1989, p.55).

Na República, a questão indígena começa a ter o apoio de algumas pessoas ou grupos de pessoas que buscavam melhorias e considerações para as causas indígenas. Entre essas pessoas, tiveram destaque nesse período Marechal Rondon e, anos mais tarde, os irmãos Vilas Boas<sup>8</sup>.

Rondon foi um desbravador dos sertões brasileiros. Designado pelo governo para colocar linhas de telégrafos pelos rincões do Brasil, Rondon teve contato com diversas tribos, no decorrer de sua expedição. Isso fez com que ele se encantasse com a diversidade cultural desses povos e percebesse também a fragilidade em que

---

<sup>8</sup> Os irmãos Vilas-Boas eram três: Orlando (1914-2002), Claudio (1916-1998) Leonardo (1918-1961). Os trabalhos que desenvolveram visavam, principalmente, a questão cultural indígena, trabalhavam a idéia que a cultura indígena é impar e devendo ser preservada, para que assim, também, seja preservando e garantido grande parte da cultura brasileira.

essa cultura se encontrava. As viagens de Rondon e suas pesquisas trouxeram à sociedade uma nova realidade em questão, pois buscavam mostrar como era o cotidiano indígena de algumas tribos do sertão do Brasil.

Os irmãos Vilas Boas, por sua vez, fizeram um trabalho no alto Xingu, onde puderam estudar melhor o comportamento e o cotidiano indígena, assim como seus rituais e tradições. Essas pesquisas deram origem a livros que possibilitaram o estudo e o conhecimento de algumas etnias.

A realização de expedições científicas e religiosas, no decorrer do século XX, veio trazer nova visão sobre a questão indígena no Brasil. Pesquisadores de diversas áreas viajaram para o interior do Brasil, estudando as diversas formas de vida dos índios, levantando algumas questões que ainda não possuem respostas, entre elas, como estudar os índios sem aculturá-los? Essa questão traz divergências entre pesquisadores e o resultado desse encontro tem mão dupla. De um lado o objeto de estudo não pode ser mudado, porém como saber, sem provocar mudanças? Do outro lado, como tratar o índio como cidadão, se ele vive à margem do chamado “desenvolvimento padrão”? Essas dúvidas de estudo vêm provocando repercussões ao longo desses anos de desenvolvimento de pesquisas sobre a cultura indígena.

### **1.5 A legislação brasileira: políticas indigenistas**

A política indigenista começa a se organizar no Brasil, tendo como principal objetivo a questão da proteção dos índios, que passaram a ser tutelados em todos os atos de suas vidas, mesmo que aparentemente a questão fosse organizar a vida indígena, oficializando suas terras e possibilitando a existência de comunidades indígenas. Foi criado pelo então presidente da república Nilo Peçanha, o Serviço de

Proteção ao Índio (SPI); sob Decreto de nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Era um projeto audacioso e autoritário que causou várias divergências, principalmente no tocante ao autoritarismo que ele exercia para a organização dos índios.

O SPI nasceu após anos de reivindicações dos indigenistas<sup>9</sup> que reivindicavam a criação de um órgão do governo voltado para as políticas indígena.

No dia 28 de junho o jornal *O País* publicou, na íntegra, o regulamento aprovado pelo Decreto nº 8.072, que criou o Serviço de aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. O órgão tinha objetivos específicos: a) prestar assistência aos índios do Brasil que viviam aldeados reunidos e tribos, em estado nômade ou promiscuamente com civilizados; b) estabelecer centros agrícolas, constituídos por trabalhadores nacionais. Os dispositivos relacionados à assistência ao índio tratavam, a rigor, dos seguintes conteúdos: a proteção ao índio, a terra do índio e a povoação indígena (GAGLIARDI, 1989, p. 228-229).

A criação do SPI, no seu início, buscou melhorais, procurando atender ao indígena de uma forma geral, de modo a assegurar os seus direitos na educação, saúde e principalmente na posse de suas terras, ficando explícito nas leis que as terras de ocupação indígena pertenciam ao Estado, a quem decidia a permanência do índio nelas.

O regulamento possibilitava proteger o indígena dos contratos de trabalho extorsivos e fiscalizar o tratamento que recebiam nas aldeias. Suas instituições, hábitos e vontades deveriam ser respeitados, embora houvesse instruções para impedir a guerra entre eles. A educação limitar-se-ia a uma simples orientação, sem coerção; e posse de terra deveria ser efetivamente garantida. A legislação da posse das terras indígenas era uma questão bastante complexa. A Constituição de 1891 declarava – artigo 64 – que pertenciam aos estados as terras devolutas situadas dentro de seus respectivos territórios. Por essa razão o órgão indigenista ficava na dependência de acordos entre o governo federal e os governos estaduais para legitimar a posse de um pedaço de terra habitada há milênios pelos índios, mas juridicamente considerada devoluta, e, portanto, pertencente aos governos estaduais (art. 2, item 2; art. 3 item c) (GAGLIARDI, p. 226, 1989).

---

<sup>9</sup> Os indigenistas que mais se destacaram na luta pelos direitos indígenas foram: J. Mariano de Oliveira, Leonilda Daltro, L. B. Horta Barbosa e Candido Rondon.

Apesar das discordâncias políticas, muitas delas relacionadas à questão das terras, o SPI continuou, por mais de meia década, orientando e apoiando a causa indígena. O desenvolvimento social, territorial e político brasileiro ao longo desse período resultou na criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), sob a lei de nº 5.371, em 5 dezembro de 1967. Criada em pleno regime militar, a FUNAI tinha por objetivo a garantia política indianista, a segurança e a proteção da cultura indígena, assim como as suas terras e o meio ambiente ao redor dessas, buscando no Governo Federal, recursos para garantir os direitos indígenas. O presidente em exercício nessa época era Artur da Costa e Silva, segundo presidente do Regime Militar que teve seu início em 1964.

A FUNAI teve a princípio diretrizes rígidas, que procuravam manter a tutela indígena e a preservação da cultura, que deveria estar de acordo com os interesses do governo e também dos interesses internacionais. Em 1993, o regimento da FUNAI passou por algumas modificações, porém não sem modificações essenciais. Atualmente a FUNAI continua vinculada ao Governo Federal e tem como principal missão assegurar e garantir ao índio seus direitos declarados na Constituição de 1988. No inciso V do Cap. I do Regimento Interno da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), há referência à necessidade de promover a educação de base apropriada ao índio, porém não há especificação a respeito do tipo de educação que seria ministrado.

Em 19 de dezembro de 1973 foi aprovada a lei nº 6.001, que cria o Estatuto do Índio, cujo objetivo é regulamentar a situação jurídica dos índios, visando a organização desses em suas terras, porém salvaguardando a cultura e apoiando a educação indígena, que, de acordo com o Estatuto, deverá ser ministrada nas línguas de cada etnia e em do português. Com isso a política indigenista ganhou um

grande aliado pela busca e organização de seus direitos. A abertura política que se deu no início no Governo Geisel em 1974 trouxe novas perspectivas políticas para a questão indígena.

A partir do Movimento *Diretas Já*, há uma nova perspectiva relacionada a mudanças políticas que toma conta do Brasil, sendo que essas mudanças refletiram diretamente na criação da Constituição de 1988.

Em 1983, foi eleito deputado federal pelo partido PDT, o indígena Mário Juruna, que até os dezessete anos de idade não havia tido contado com a civilização. Havia exercido a função de cacique de sua tribo, buscando sempre melhorias e estabilidade para o seu povo e, na década de 70, começou a ter destaque nacional pela sua luta junto aos gabinetes da FUNAI, por uma demarcação de terra justa e organizada entre as tribos.

Juruna foi eleito deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro e uma de suas maiores conquistas neste cargo foi a criação da comissão permanente do índio. Foi presidente do 4º Tribunal Bertrand Russel, representando os índios brasileiros em Rotterdam, na Holanda. Após o término do mandato, Juruna não conseguiu se reeleger, porém sua tribo não mais o aceitou, ou seja, ele não se estabeleceu na sociedade branca e não conseguiu, depois de eleito Deputado, retornar a sua tribo. Essa rejeição o deixou à margem da sociedade, causando-lhe sérios problemas de saúde, que mais tarde ocasionaram sua morte: “Eu nasci para morrer, eu nasci para brigar. Não nasci para ser expulso. Por que estou dentro do Brasil que é do índio... Eu nasci para isso”. Este é um trecho extraído do discurso de Mário Juruna, na Câmara dos Deputados, na sessão de 9/10/1984, conforme se lê no *site* <http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u465.jhtm>.

Ao analisarmos esse fato, mesmo depois de alguns anos após a morte de

Juruna, verificamos que a mesma questão que atravessou os séculos, desde o descobrimento do país, é ainda vivenciada nos dias de hoje. Ou seja, continuamos a nos perguntar: Qual o verdadeiro lugar do índio na sociedade brasileira? Aculturando-se e vivendo nos grandes centros, tendo as oportunidades sociais como qualquer cidadão brasileiro ou no meio do mato onde sabe sobreviver e vive sua cultura sem a intervenção do homem civilizado?

Juruna foi o precursor dos direitos dos índios junto ao governo e suas ações contribuíram para melhor compreensão das questões indígenas no Brasil, que posteriormente foram revistas nos documentos governamentais.

Na década de noventa do século passado, o número de políticos indígenas aumentou expressivamente, graças à união e à organização que se estabeleceu entre diversas tribos brasileiras e isso pode ser claramente observado no resultado das eleições de 1996, quando vereadores e um prefeito indígena foram eleitos.

No âmbito das políticas indigenistas surgiram novos projetos que visavam à organização e à estruturação da cultura indígena, além de outros, que vêm se formando com o apoio de várias ONG's, tanto no âmbito nacional como no internacional. Em 2003, o Ministério da Educação criou a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que cuida da organização de grupos que vivem à margem da educação formal. No caso do indígena, a SECAD apóia organizações políticas para a formação no magistério e também incentiva a criação de cursos superiores para indígenas, para que estes possam cuidar da educação das crianças e dos jovens, em uma escola dentro de sua aldeia.

Os representantes indígenas têm demandado dos dirigentes públicos, de diferentes setores responsáveis pelas políticas públicas indigenistas, a coordenação de políticas que contribuam para sustentabilidade socioambiental, articulando conhecimentos tradicionais com novas tecnologias para que possam desenvolver a gestão de seus territórios com autonomia, a partir de seus interesses

e necessidades. Desse modo, espera-se que a escola e os professores indígenas colaborem e participem da formulação e execução de projetos de auto-sustentação (SECAD, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva de analisar a legislação no tocante à educação indígena, passo a discutir alguns aspectos da legislação sobre o índio, em dois momentos: o Estatuto do Índio e a Constituição de 1988.

## **1.6 O Estatuto do Índio e a Constituição de 1988**

O Estatuto do Índio foi aprovado em dezembro de 1973, às vésperas do início da abertura política, período em que mudanças políticas ocorrem e questionamentos em todas as áreas e em todas as classes sociais vão se firmando, a respeito do rumo econômico que se destina ao Brasil e também à questão indígena.

O Estatuto do Índio, nos artigos 47º a 52º aborda a questão educacional e a sua organização. É importante salientar que a questão cultural e de identidade não devem se distanciar do cotidiano indígena e isto está expresso no Art. 47º que determina: “É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de exploração”. Mas é nos artigos seguintes que a educação indígena está normatizada, conforme se lê no documento:

### **Da Educação, Cultura e Saúde**

**Art.47º** É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de exploração.

**Art.48º** Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

**Art.49º** A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

**Art.50º** A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

**Art.51°** A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, se possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

**Art.52°** Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com seu grau de culturação. (GOVERNO FEDERAL, 1973, p. 11).

Dessa forma, assegurava-se ao índio o direito à educação de modo a integrá-lo na sociedade brasileira. As especificidades também estão claras: a alfabetização em português e também na língua materna, assim como a assistência às crianças, sem que sejam afastadas da sua comunidade.

O período pós-ditadura militar é significativo para as mudanças políticas e culturais do Brasil, momento que culmina, em 1985, com a vitória de Tancredo Neves, momento que marcou a volta da democracia em terras brasileiras, depois de anos de ditadura militar, quando a expressão e os direitos do cidadão foram tolhidos. No entanto, a tão esperada posse de Tancredo Neves não ocorreu, pois ele foi subitamente abatido por uma doença que o levou à morte e em seu lugar tomou posse José Sarney.

Esse período anterior à morte de Tancredo Neves correspondeu a um momento de euforia e de esperança dos brasileiros, em busca da identidade brasileira. No entanto, paralelamente a essas mudanças sociais, planos econômicos são criados e implantados no país. A Constituição é discutida e, tendo sido finalizada em 1988, trouxe ao Brasil perspectivas de mudanças, justas e democráticas a toda a Nação.

A hora é de mudanças estratégicas, com objetivo de buscar novas políticas de organização e, no caso, “cuidar do índio” é uma forma se discutir a cidadania, principalmente tendo em vista os governos internacionais.

O índio, na Constituição Federativa do Brasil de 1988, tem seus direitos indígenas preservados. No tocante ao item educação, esses direitos estão

expressos no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – na Seção I, intitulada Da Educação, no Artigo 210 que assim determina: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

É importante observar que o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, ainda que seja “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Em relação à cultura, cabe ao Estado proteger as manifestações da cultura, o que está expresso no Artigo 215, que garante a todos “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”.

Com objetivo de apontar as semelhanças e diferenças entre o Estatuto do índio e a Constituição de 1988, elaborei um quadro, com objetivo sistematizando os principais pontos sobre a educação indígena, presentes nesses documentos.

**Quadro 1 - Estatuto do Índio e Constituição de 2008**

<b>Estatuto do Índio: 1973</b>	<b>Constituição de 1988</b>
O Governo se mostra responsável pela proteção do indígena, buscando manter as suas tradições e com isso dar uma identidade brasileira a cultura que se implementa no novo discurso político.	As terras indígenas pertencem à União, porém seu uso é desfrutado pelos índios, desde que sigam as normas, toda exploração deve se dar com o aval do governo federal. O governo tem total responsabilidade sob as populações indígenas.
Nos artigos, 47,48,49,50,51 e 52, são tratadas as questões relacionadas à educação que menciona todo o apoio ao ensino básico na língua nacional, porém com o direito ao exercício do aprendizado na língua da aldeia onde vive.	O artigo 210 tem como objetivo apoiar a educação indígena em um padrão oficial, sem omitir os ensinamentos básicos do currículo nacional, porém respeitando as tradições diversas das regiões, buscando educar o índio nos padrões nacionais, sem este perca a identidade e os valores de suas tribos.
Fica garantido ao índio o acesso à educação em todos os níveis, buscando assim organizar e respeitar suas tradições.	Artigo 215: Fica garantido aos indígenas o exercício de sua cultura e acesso a outros tipos de culturas nacionais, como também ter o apoio e proteção do Estado nas manifestações e valorização de sua cultura.
Art: 44: garante que toda a riqueza do solo das áreas indígenas será por eles explorada.	Título VII artigo 231: ficam reconhecidas as organizações indígenas, costumes, línguas e tradições, e o direito às terras que ocupam, ficando para a União demarcá-las, garantindo a proteção de seus bens.

O ano de 1991 foi um ano de grande relevância para a o desenvolvimento das políticas educacionais indígenas em âmbito nacional, posto que nesse momento surgem decretos tratando dos direitos indígenas, normatizados pela Constituição de 1988 e pela união de grupos interessados na causa indígena.

O ensino fundamental, referido na Constituição de 1988, recebe regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), de 20 de dezembro de 1996. No Capítulo II - Da Educação Básica, que trata das Disposições Gerais, prescreve no Artigo 26:

**Art. 26** - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em comparação com o Artigo 210, da Constituição de 1988, que fazia referência a conteúdos mínimos para o ensino fundamental, o Artigo 26, da Lei 9.394 abre a possibilidade de uma complementação no currículo escolar, de acordo com as diversidades regionais.

A língua utilizada para a educação básica continua sendo a língua portuguesa e, da mesma forma que a Constituição de 1988, o parágrafo terceiro, do Artigo 32 assegura a possibilidade de as comunidades indígenas utilizarem as “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse processo de desenvolvimento da língua portuguesa e da língua materna é retomado no Artigo 78, quando há referência sobre a oferta de educação escolar bilíngüe.

**Art. 78** - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.(Título VIII - Das Disposições Gerais, Art. 78).

A questão da língua – problema com que se deparou Anchieta nas suas ações de catequese – é discutida em vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, e pode ser sintetizada nos seguintes aspectos: a importância da recuperação da memória histórica do índio; a integração do índio na sociedade nacional. Para tal, faz-se necessário o conhecimento da língua portuguesa, por parte dos índios e da língua nativa, por parte dos professores, assim como o conhecimento das respectivas culturas. Busca-se, desta forma, corrigir os passos implantados no passado da colonização, quando apenas os não-índios tinham acesso à cultura.

## **CAPITULO II**

### **DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO ÍNDIO NO SÉCULO XXI**

Este capítulo traz um estudo sobre aspectos da educação escolar indígena e a formação de professores, com base nos dados oficiais do MEC e nos dados apresentados no terceiro volume dos cadernos da SECAD, que trata da educação indígena. Analisa a educação indígena brasileira, focando os parâmetros curriculares para as escolas indígenas.

De acordo com os estudos de Monte (2006, p.205), a atribuição da educação indígena ao Ministério da Educação, a partir de 1991, teve como consequência o desenvolvimento de um modelo de descentralização administrativa das políticas educacionais, com objetivo de traçar diretrizes educacionais para as minorias étnicas no Brasil.

A preocupação com a igualdade entre as etnias se fortaleceu nas últimas décadas do século XX, mas é no século XXI que as mudanças em relação à educação indígena vêm sendo implantadas. O Plano Nacional de Educação, em 2001 veio propor mudanças na área da educação e, especificamente em relação à educação indígena, foi feito um diagnóstico histórico, analisando a situação das etnias ao longo da história e a educação dos índios.

Desse estudo resultou a defesa da língua materna no processo de aprendizagem dos índios e a garantia de uma escola indígena de qualidade, conforme se lê nesse documento: “A definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades”.

No que diz respeito aos objetivos e metas da educação indígena, o Plano Nacional de Educação menciona vinte e um itens que fortalecem a responsabilidade de todos, desde a Federação até a própria comunidade indígena, de modo a que se estabeleça um compromisso de todos os atores para o desenvolvimento da educação indígena.

Assim ficou estabelecido que cabe aos Estados a responsabilidade legal em relação à educação indígena, os quais devem adotar as diretrizes da política nacional, expressa nos parâmetros curriculares pelo Conselho Nacional da Educação e pelo Ministério da Educação.

Após oito anos da criação do Plano Nacional de Educação, observa-se que os governos vêm se empenhando para que a educação indígena se estabeleça. Assim pode-se dizer que nessa década houve conquistas positivas, embora ainda haja aspectos que precisam ser repensados, em relação às comunidades indígenas existentes no país.

O apoio aos direitos indígenas e o reconhecimento de sua cultura como uma cultura que deve ser valorizada e que também faz parte da construção da identidade nacional, vêm se fortalecendo nos últimos anos. A lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena no ensino fundamental e médio, além do ensino da história e da cultura africana, valorizando-se a presença desses grupos na formação dos alunos sobre a cultura brasileira e a sociedade nacional. Com a aprovação dessa lei, essa disciplina passou a fazer parte do currículo escolar, sendo desenvolvida principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD), em 2007, surgiram novas diretrizes para a educação indígena no país. É importante citar que já existia um órgão, criado em 2002, denominado Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI). Esse órgão, em julho de 2004, foi transformado em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e passou a ser vinculado ao Departamento de Educação para a Diversidade Racial e Cidadania (DECD) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad (SECAD, 2007, p.24).

## **2.1 A educação escolar indígena: uma análise dos dados da SECAD**

Os cadernos SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) foram criados em 2003, sendo revistos e reeditados em 2005. Seu objetivo era tratar da educação indígena, com foco na diversidade. O volume três é totalmente dedicado à educação indígena ao longo dos anos e tem como objetivo a especificação sobre as políticas educacionais, a formação das escolas e dos professores indígenas.

Como foi discutida neste trabalho, a educação indígena se deu ao longo de centenas de anos, com base na observação e nas vivências do cotidiano dos índios. No entanto, há que se considerar que as ações dos representantes indígenas junto ao governo contribuíram para revisão e implementação de novas políticas para a educação do índio.

Analisando as questões políticas propostas no Caderno SECAD, fica evidente que os avanços em relação à inclusão do índio na educação brasileira se deram com o avanço de militâncias indígenas que acreditavam nas causas indígenas, juntamente com Órgãos Não-Governamentais (ONG's) e com pessoas interessadas

no desenvolvimento e no fortalecimento dessa cultura. Desta forma, comunidades indígenas, ONG's e o governo estão buscando formas para que as escolas da aldeia possam também abrigar a educação dos jovens, porém a maior dificuldade nesse sentido é a formação do professor indígena para ministrar as diversas matérias que se fazem necessárias na formação profissional.

Os representantes indígenas têm demandado dos dirigentes públicos de diferentes setores responsáveis pelas políticas indigenistas, a coordenação de políticas que contribuem para a sustentabilidade socioambiental articulando conhecimentos tradicionais com novas tecnologias para que possam desenvolver a gestão de seus territórios com autonomia e a partir de seus interesses e necessidades. Desse modo, espera-se que a escola e os professores colaborem e participem da formulação e execução de projetos de auto-sustentação.(SECAD, 2007, p. 18).

De acordo com o estabelecido nos Cadernos SECAD, a principal preocupação nessa nova fase da educação indígena está em buscar a maior interação possível entre a cultura indígena e a integração do índio na sociedade brasileira.

Na proposta registrada nos Cadernos SECD, é “relevante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena (SECAD, 19, 2007)”. Ou seja, é preciso que a escola indígena não esteja afastada da interculturalidade, do bilingüismo e da participação dos índios na comunidade.

Levar em conta os direitos lingüísticos das crianças nas escolas significa, então, conhecer a realidade sociolingüística da comunidade discutir essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo. Para isso os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada que possam possibilitar a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade da sua língua, do bilingüismo ou multilingüismo praticado na comunidade, e formular estratégias no âmbito da escola para fortalecer o suam da própria língua (SECAD, 2007, p. 21).

Os dados oficiais em relação à demanda de escolas e de professores indígenas mostram o grande avanço que se deu nessa questão, o que tem possibilitado aos índios ter em suas aldeias professores que se formaram em escolas indígenas.

Os estudos do SECAD apontam que a demanda maior se deu com o ensino fundamental que ocorre, na maioria das vezes, dentro das aldeias. A luta agora é em relação ao ensino médio que é feito em escolas públicas, em bairros próximos às aldeias.

Na análise dos dados feita pelos pesquisadores e publicada (SECAD, 2007, p. 28), tomando-se como referencial os anos de 2002 e 2006, tem-se um crescimento de 47,3%, considerando que em 2002 havia 117.171 alunos freqüentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Esse número, em 2006, chegou a 172.591 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao Ensino Médio.

As escolas indígenas foram criadas como um espaço para a formação escolar indígena, com objetivo de preparar o índio para um convívio sócio-cultural e integrá-lo à sociedade brasileira, firmando também o seu espaço de formação cultural.

Assim, conforme afirma Cavalcante em seu estudo (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”.

As estratégias para a valorização e a organização da educação indígena têm levado ao crescimento do número de escolas, de professores e de alunos expressivamente. De acordo com os dados do SECAD, foi significativo o crescimento do número de escolas indígenas, pois se no ano de 2005 havia um total de 2.324 escolas (entre estaduais, municipais e particulares), em 2006 esse número

passou para 2.419, ou seja, 53% eram escolas municipais; 53% eram escolas estaduais e 1% escolas particulares.

Da mesma forma aumentou o número de alunos indígenas. Os dados de 2005 e de 2006 do SECAD registram a totalidade dos alunos e dos diferentes níveis de ensino. Abaixo, colocamos esses dados numéricos em quadro comparativo.

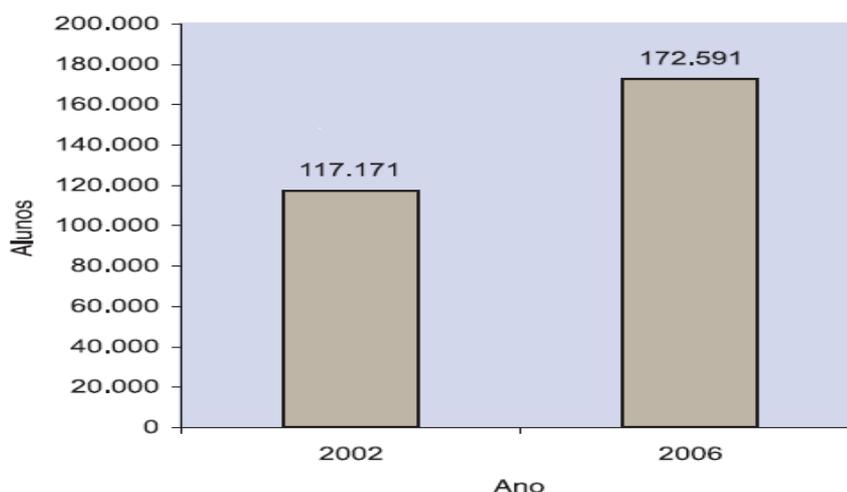
**Quadro 2 – Apresentação comparativa de alunos matriculados**

Níveis de ensino	Número de alunos em 2005	Número de alunos em 2006
Educação infantil	18.583	18.846
Ensino Fundamental – 1º. Segmento	104.573	104.906
Ensino Fundamental, 2º. Segmento	24.251	28.226
Ensino médio	4.749	7.630
Educação de Jovens e Adultos	11.862,	12.983
TOTAL	164.018	172.591

**Fonte: Cadernos SECAD**

Os dados oficiais mostram um crescimento maior nos níveis de ensino fundamental, 2º segmento e também no nível médio. No entanto, uma comparação dos dados colhidos em 2002 e em 2006, em relação ao ensino fundamental, é significativa, apresentando um crescimento de 26,4% no Primeiro Segmento e 74,8% no Segundo Segmento.

**Gráfico 1 – Estudantes indígenas na Educação Básica – 2002-2006**



A demanda maior se dá no ensino fundamental que é desenvolvido dentro das escolas, nas aldeias. No entanto, para a continuidade de seus estudos, o jovem terá que ingressar em escolas públicas na sua maioria em bairros próximos as aldeias, para concluir o ensino médio. Observa-se, assim, uma redução de alunos que freqüentam o ensino médio e são vários os motivos que levam a isso, desde a distância de algumas escolas ao desejo de não saírem das aldeias para esse fim.

Com essa realidade, há incentivo governamental para que as escolas das aldeias possam também abrigar esse nível de ensino, porém para isso há necessidade de formar professores indígenas que possam ministrar as disciplinas no nível médio. Há incentivos do governo para assegurar a formação do professor, garantindo-lhe o curso de graduação e em alguns casos até mesmo de pós-graduação, para que esse problema seja sanado com certa rapidez.

Em 2008, ocorreu a primeira formatura na USP na área de Pedagogia para diversas etnias indígenas de todo o Brasil. Esse curso veio completar o importante elo no fortalecimento da educação, assim o índio pode tanto ter a sua educação assegurada na garantia da continuidade de sua cultura, como também pode desenvolvê-la, ao nível da educação estabelecida aos demais cidadãos dentro de uma Universidade.

A ação de grupos de alguns povos indígenas resultou na criação de movimentos para a melhoria da estruturação da educação indígena no Brasil. O COPIAM (Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia), que é um movimento com mais de dez anos, reúne-se todos os anos para discutir as mudanças e o andamento da educação indígena no país. Esse movimento começou com os professores índios da Amazônia e depois se estendeu para outras localidades brasileiras, porém a sua grande maioria é formada de índios do norte do país.

Os encontros tiveram início a partir do momento em que alguns professores indígenas, da etnia Tikuna, decidiram reunir-se e reivindicar o direito de serem professores indígenas e serem portanto, reconhecidos como tal. Antes disso eram reconhecidos como professores rurais, recaindo sobre eles toda uma visão etnocêntrica que orientava a atividade de docência que realizavam no interior de suas comunidades, não levando em conta suas identidades culturais e cosmovisões (CAVALCANTE, 2003, p. 18).

Nesses encontros se formou a estrutura que a educação indígena possui nos dias de hoje, fruto da troca de informações entre tribos, na questão da formação dos currículos a serem revistos e aplicados.

O encontro que ocorreu em 1992, foi fundamental nesse sentido, pois foi nele que se traçou a idéia da criação de um currículo específico para a educação indígena, construído a partir da realidade e da vivência das aldeias. Além disso foi também discutida a metodologia, o regimento escolar e a legislação. Todo esse processo de análise foi concluído no encontro ocorrido em 1994, quando a Declaração de Princípios foi analisada, discutida e modificada.

Neste encontro, ficou estabelecido que os professores indígenas seriam os pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em sua língua materna, além de serem os autores e os redatores dos textos que seriam utilizados na alfabetização da criança indígena.

Mesmo com a diversidade de etnias, foi nesses encontros que ficou estabelecida e confirmada a importância de se passar os ministrar conhecimentos na língua materna, com objetivo de valorização da cultura indígena. A discussão sobre o tema “Educação Indígena: a resistência de 500 anos”, feita por diferentes grupos étnicos trouxe também as reivindicações dos índios. No dizer de Cavalcanti (2003, p. 21), essas reivindicações “não podem desvincular-se dessa construção de escola diferenciada, voltada a cada realidade específica, com sua diversidade cultura”.

## **2.2 PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a Educação Indígena.**

Com a organização das escolas indígenas e a necessidade da formação de professores para essas escolas, ficou evidente a carência que os professores indígenas encontraram para ministrar as aulas, pois nem mesmo as secretarias de educação estavam preparadas naquele momento para tal empreitada.

A idéia de se fazer um currículo específico para a educação indígena surgiu juntamente com as organizações não governamentais que, dentro e fora das aldeias, buscavam dar relevância à educação dos índios. Cavalcanti (2003) manifestou, em seu estudo, questionamentos sobre essa nova forma de atuação junto às comunidades indígenas.

A escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, pode vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sociais, políticas e culturais? Pressupondo-se essa possibilidade, qual é o papel dos novos agentes político-culturais que surgem nessa nova situação educativa: os professores indígenas? Quais são os saberes necessários à sua nova prática pedagógica? Onde e como adquiri-los? Como e por quem são formados os educadores indígenas? (CAVALCANTI, 2003, p.22).

Com a aprovação da constituição cidadã em 05 de outubro de 1988, houve uma tendência de fortalecimento das idéias de igualdade e respeito. Nesse período foram elaborados os PCN's, que propunham a eliminação das desigualdades: "A Constituição Federativa do Brasil de 1988 é uma das mais avançadas quanto aos temas do respeito à diferença e do combate a discriminação (PCN 10, 1997, p. 37).

Os PCN's foram editados pelo Governo Federal e distribuídos a todas as escolas do país, tanto para o ensino médio quanto para o fundamental. Os livros para o ensino fundamental vinham organizados em uma caixa contendo dez

volumes e o volume de número 10 aborda, especificamente, os temas que antes eram tabus dentro da sociedade brasileira, como igualdade racial e sexualidade.

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caipara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena em sua cidadania. (PCN 10, 1997, p. 15).

Há também referência ao documento Pluralidade Cultural que enfatiza as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, com objetivo de oferecer informações que contribuam para a formação de uma nova cultura que supere todas as formas de discriminação e de exclusão. É importante observar que os grupos que lutavam pela causa indígena eram formados por membros pertencentes a comunidades distintas, incluindo-se aí grupos de índios. Monte (2006) faz referência à diversidade de composição do grupo que elaborou o documento Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI).

Originados na composição dos setores civis e governamentais integrantes do referido Comitê Nacional, obtiveram espaço importante no grupo coordenador da proposta, membros de ONG's, cuja legitimidade advinha de sua práxis curricular alternativa ao Estado (MONTE, 2006, p. 210).

Na introdução dessa temática, a educação busca melhorias na convivência dos seus cidadãos, com base na ética e no respeito, para que possa haver o bom convívio entre eles e prevaleça a noção das diversidades culturais, conforme se lê nos PCN's.

Por trabalhar com a diversidade humana, comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações inter-sociais e interpessoais deve ser a Ética (PCN 10, 1997, p. 19).

Para tratar da diversidade cultural, é necessário que a escola, os professores e alunos estejam cientes de que a discriminação em relação às diferenças do outro não pode existir. Muitas vezes essa questão está embutida em situação de grave preconceito e a discriminação está tão vinculada ao ser humano que parece em algumas ocasiões se tratar de uma atitude normal.

A questão da aceitação das culturas diversas está expressa nos documentos da ONU (Organização das Nações Unidas) que fazem referência a programas de orientação para que os povos compreendam o significado dos direitos humanos.

Com a implantação cada vez mais forte da educação indígena, o PCN de Pluralidade Cultural não é suficiente dentro das escolas indígenas, considerando que ali se encontra a base para orientação de professores brancos. Porém, dentro das aldeias, a realidade em relação à educação é outra, pois não há material suficiente para o desenvolvimento do trabalho.

Trata-se de um tema novo na história da educação brasileira, reconhecido na Constituição Federal de 1988. As iniciativas no sentido de consolidar propostas de educação escolar entre os povos indígenas também recentes colocam-se como parte de seus projetos para o futuro. Como se sabe, historicamente os programas de escolarização nas áreas indígenas foram fundados segundo a idéia de que é necessário pós-contato, assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos, incertezas, dificuldades e resultados contraditórios ocorrido ao longo da história. (CAVALCANTE, 2003, p. 22)

No ano de 2002, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas, com objetivo de “ apresentar pela primeira vez, no País, idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental (Secretaria de Educação Fundamental, p. 7).

As expectativas em relação a esse projeto são grandes tanto da parte do governo que o viabilizou quanto das comunidades indígenas.

O objetivo desse trabalho é oferecer subsídios e orientação para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas, Concedeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa. ( Secretaria De Educação Fundamental, p. 7).

O Currículo foi viabilizado de modo que várias etnias, independente de sua língua materna, possam utilizá-lo, pois a contextualização e os objetivos são os mesmos para todas as escolas indígenas que irão aplicar o seu conteúdo independente da questão de sua língua de origem. Esse aspecto é importante, considerando que houve participação de professores indígenas, que trabalharam no processo, além de uma vasta bibliografia que orientou a questão pedagógica do projeto. O projeto está dividido em duas partes: na primeira parte são desenvolvidos os fundamentos gerais para a educação indígena, incluindo-se a legislação e, na segunda parte, os conteúdos das disciplinas.

Observa-se, no índice do referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a preocupação de estabelecer a mesma grade curricular das escolas brasileiras, porém com a preocupação de inserir no contexto do aprendizado as questões indígenas, especificamente aquelas pertinentes à aldeia de cada etnia.

É importante observar que anos de estudo e pesquisa levaram a esse resultado, e que foi fundamental no processo a participação de cientistas como antropólogos, sociólogos, historiadores, educadores, que junto com as diversas comunidades indígenas, as Ong's e o poder público puderam dar início a um grande sonho a partir do momento dessa união de idéias em prol das verdadeiras raízes

brasileiras.

O incentivo à educação indígena tem gerado resultados positivos no atendimento das comunidades. O grande desafio agora é organizar as estruturas políticas das gestões da escola indígena, assim como organizar a administração interna das escolas, com base nas regulamentações governamentais. A regulamentação da gestão interna possibilitará à Secretaria do Governo organizar esse gerenciamento, principalmente no que diz respeito aos currículos ligados à realidade de cada região, fato esse que gerou toda a mudança que resultou em algumas conquistas até o momento.

Contudo, há inúmeros aspectos a discutir, no que diz respeito à educação indígena praticada nas aldeias e isso nos faz retomar uma das questões postas neste trabalho: qual é o lugar do índio na educação brasileira? As conquistas no campo da educação indígena também não foram suficientes para esclarecer a dúvida que paira em vários setores da sociedade brasileira, ou seja: o que é educação indígena e o que é educação escolar indígena? Para que haja esse esclarecimento, os professores indígenas são o maior elo dessa questão.

### **CAPITULO III**

#### **AS ESCOLAS INDÍGENAS DE PERUÍBE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Neste capítulo retrata-se especificamente a educação indígena em Peruíbe, a partir do estudo das escolas indígenas. São apresentados os dados da pesquisa, obtidos com os questionários aplicados aos professores. Inicialmente é feito uma descrição do espaço geográfico onde se situam as escolas, apresentando alguns apontamentos sobre o Município de Peruíbe, com vistas à melhor contextualização do nosso objeto de estudo que são as escolas indígenas situadas nesse município. São apresentadas duas visões sobre as escolas: a do professor não indígena e a do professor indígena.

A pesquisa foi feita inicialmente nos documentos que se encontram na Diretoria de Ensino de São Vicente, à qual as escolas de Peruíbe estão vinculadas. Esta delegacia possui uma seção específica para cuidar da educação indígena da região, localizada junto às Oficinas Pedagógicas, onde levantei alguns dados importantes para a pesquisa.

Após o levantamento dos dados, foi elaborado um questionário, com questões abertas, que foi respondido por dois professores que atuam nas escolas indígenas de Peruíbe: um índio e outro não índio. Essa pesquisa foi realizada durante o mês de janeiro de 2009 e os dados colhidos foram digitados e analisados. Posteriormente, em fevereiro, foram incorporados novos dados a partir dos relatos feitos pelos professores participantes, com objetivo de complementar e a aprofundar questões que surgiram, quando da análise dos primeiros dados.

A primeira professora é índia, mora e trabalha na Aldeia Piaçaguera e, com finalidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, será aqui

denominada P1. Essa professora tem 52 anos de idade e é formada em Pedagogia pela USP, dentro do Programa do Governo que visa a melhoria e estruturação da educação indígena aplicada pelos próprios indígenas.

O segundo participante é um professor não índio, aqui denominado P2. Tem 30 anos e é formado em Pedagogia pela UNESP (Universidade São Paulo), É professor efetivo da rede municipal de Peruíbe, hoje atuando como diretor de escola e professor do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ele lecionou durante dois anos na Escola Indígena do Bananal.

O questionário compreendia os seguintes temas: a) como funcionavam as escolas indígenas de Peruíbe; b) a formação dos professores; c) aspectos positivos e dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano. O objetivo era conhecer a visão dos professores sobre essas questões. As respostas dos participantes encontram-se em anexo.

Considerando que a descrição do local onde se encontram as escolas indígenas é importante para este trabalho, algumas informações sobre o Município de Peruíbe foram inseridas.

### **3.1 O Município de Peruíbe**

A palavra Peruíbe deriva de uma palavra indígena que quer dizer “Rio do Tubarão ou no Rio do Caçõo Bravo”. O município de Peruíbe está inserido no centro sul do litoral do Estado de São Paulo, sendo o último município que engloba a região metropolitana da Baixada Santista, composta pelos municípios de: Bertioga, Guarujá, Santos, São Vicente, Cubatão, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe.

Possui uma área de 326.214 km<sup>2</sup> e geograficamente sua posição é bastante privilegiada, pois pertence a uma das regiões metropolitanas mais importantes do país, fazendo divisa também com o Vale do Ribeira.

Peruíbe vivencia duas realidades extremas no Estado: de um lado com toda a riqueza e o seu potencial industrial, está o Porto de Santos e o pólo petroquímico de Cubatão; do outro lado se depara com a pobreza econômica do Vale do Ribeira, sendo a região mais pobre do estado, porém muito rica no potencial eco cultural.

Se por um lado o Vale do Ribeira é carente economicamente, por outro lado é possuidor de riquezas naturais inigualáveis. Nele está mais da metade do que restou dos 7% da Mata Atlântica, tem um importante Rio que cruza vários municípios, o Rio Ribeira e um dos maiores conjuntos de cavernas do Brasil. O Vale possui várias comunidades quilombolas, caiçaras e indígenas que preservam suas tradições por meio de apresentações de suas danças típicas, sua culinária e artesanato.

A localização de Perúibe nesse contexto faz com que o município seja considerado a entrada para o Parque Estadual Juréia Itatins<sup>10</sup>, fazendo divisa com Iguape e Pedro de Toledo e a passagem das riquezas que entram no Porto de Santos por via rodoviária, sendo caminho do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

Peruíbe também abriga um pedaço da Serra do Mar que é tombada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a Serra passa pela região rural do município, fazendo divisa com o município de Pedro de Toledo, onde está localizado o Parque da Serra do Mar, e a poucos quilômetros dali está a aldeia indígena do Bananal, que existe nesse local há quase um século.

---

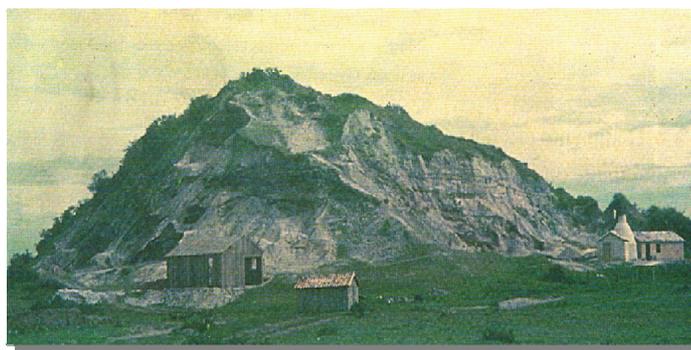
<sup>10</sup> Importante Parque Ecológico do Estado de São Paulo e do Brasil, com grande diversidade de fauna e flora, além de vários sítios arqueológicos e saberes caiçaras. Foi criado na década de 80, pelo governo do Estado, depois de manifestações contra as instalações de usinas nucleares na região. [Estes dados decorrem das várias oportunidades em que a autora se dirigiu a Estação Ecológica Juréia – Itatins, momentos em que sempre pode acumular conhecimentos sobre a região e sua importância].

Peruíbe pertencia ao Município de Itanhaém e todos os recursos e subsídios vinham desse município. A cidade ficou conhecida, durante os primeiros séculos após o descobrimento como Aldeamento de São João Batista. Sua emancipação ocorreu em 18 de fevereiro de 1959 e desde esse período o desenvolvimento vem crescendo progressivamente, em todas as áreas.

A região é rica em pré-história, com inúmeros vestígios arqueológicos<sup>11</sup>, desde restos de Sambaqui, sítios ceramistas e sítios históricos.<sup>12</sup>



Vestígios de um sítio arqueológico, com machado de pedra de batedor de coquinho. Localizado na Praia do Guarauzinho Peruíbe – SP. (Foto Plácido Cali)



Sambaqui de Carniça. Cidade de Laguna – SC (Foto Pedro Ignacio Schimitz)

<sup>11</sup> Todos os indícios da presença ou atividade humana em determinado local (PROUS, 1992, p. 25)

<sup>12</sup> Um sítio arqueológico, em qualquer local que o homem do passado tenha deixado vestígios de uma passagem ou estabelecimento (CALI, 2003, p. 5).

A base da economia do município é a agricultura com o cultivo de banana, além do ramo da construção que engloba, desde imobiliárias, casas de materiais para construção e a mão de obra. Peruíbe também possui uma grande rede hoteleira.

Peruíbe está em sua 13ª em gestão político-administrativa. Possui uma população de 55.000 habitantes, segundo o último censo do IBGE. Conta com 40 escolas da rede municipal, 16 escolas da rede particular e 13 escolas da rede estadual, neste caso, contando as duas escolas de Educação Indígena, que são as peças fundamentais desse estudo.

### **3.2 Escolas indígenas de Peruíbe**

Peruíbe possuiu duas escolas indígenas, uma localizada no Bairro do Bananal, que foi construída no final da década de 80 e da Aldeia de Piaçaguera.

#### **3.2.1 Escola Indígena da Aldeia Bananal**

Para se entender melhor, o que hoje temos do professorado dentro destas unidades, e o trabalho desenvolvido ao longo dos anos, mesmo antes da normatização da educação indígena, é preciso contar um pouco da história da aldeia do Bananal.

O Cacique da aldeia, João, teve muitos filhos, e alguns destes filhos formaram-se no magistério (curso que na época, dava licenciatura para ministrar aulas para ensino primário, atual fundamental I), na Escola Estadual Jardim Brasil, hoje denominada Escola Estadual Carmem Miranda, em Peruíbe

Formados, iniciaram o magistério. Na aldeia, designado pelo estado, um dos filhos do cacique responsabiliza-se em dar aula às crianças indígenas. Na mesma ocasião a aldeia se divide, havendo rivalidades religiosas e políticas. Formaram-se dois grupos distintos, por influências externas em questões que não caberiam aqui pormenorizar e internas porque havia uma briga pela disputa de poder, o que dividiu a aldeia ao meio, que, apesar de ser o mesmo território, tinha dois caciques. O professor em questão era filho do cacique João e essas famílias moravam na aldeia há quase um século.

A situação na aldeia era bastante delicada. Mas esta rivalidade traria às crianças outros conflitos, que não somente da rivalidade em escolhas religiosas, mas também a não identidade indígena, surgindo entre eles o conflito da cultura, da língua e da aprendizagem. Tudo isto ocorreu em período anterior à organização federal, que estabeleceu e apoiou a educação indígena, e definiu que as escolas de ensino fundamental estariam sob a responsabilidade do município, isto em 1999. Para isso, foi determinado pelo município o ingresso de um professor não indígena, que concursado, foi designado pela Diretora do Departamento de Educação para assumir as aulas na escola indígena do Bananal.

Quando chegou ao local, foi apresentado por um membro da FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Ele não sabia que, a partir daquele momento, estaria vivendo uma das experiências mais complexas de sua vida.

No início, a escola tinha um professor indígena formado pelo magistério de escola Estadual, com uma formação igual a dele. Esse professor foi afastado pela única razão de não ter vínculo com o município. Como o professor indígena era vinculado ao Estado e não ao município, este não pôde continuar ministrando aulas, mas a visão dentro da aldeia era que o grupo rival havia conseguido um professor

não índio e afastado o índio que era professor.

O relato deste professor mostra que sua adaptação no início foi muito delicada, principalmente em relação à presença de um professor indígena sem função dentro da aldeia, com formação, e que já havia estado em seu lugar. Ele expôs as dificuldades iniciais, que foram intensas, principalmente em dois pontos fundamentais. Primeiro, ele percebeu que as crianças tinham vergonha de pertencerem a uma tribo indígena, e assim não demonstravam nenhum interesse em aprender as tradições de seus familiares. Em segundo lugar, os dois grupos não se aceitavam mais, haviam se separado na forma de pensar, nas crenças, no poder. Este professor percebeu que qualquer coisa era motivo para que discordassem, uma vez que as brigas em questões políticas, eram fortalecidas com as discordâncias religiosas que se tornaram significativas.

A chegada de um professor não índio animou e fortaleceu o grupo opositor da família do cacique João, pai do professor índio que dava aula na escola. A iniciativa do professor foi, após alguns meses de trabalho, procurar deixar claro que ele não tinha motivos para escolher um ou outro lado e que as divergências do grupo não faziam parte de sua função como professor, que era ensinar e desenvolver seu trabalho junto à comunidade, independente de qualquer situação de intriga que houvesse entre eles.

Vendo-se em uma situação de conflito, este professor, iniciou um trabalho com objetivo de despertar e atingir as crianças pedagogicamente, forma esta que fez com que os alunos comesçassem a valorizar sua identidade indígena. Aplicou atividades de interação no grupo, que foi a principal responsável pela união dos alunos rivais, ao menos dentro da sala de aula.

Embora a rivalidade entre os alunos não surgisse durante as atividades em

sala de aula, em uma atividade como a dança, onde os alunos se concentravam e interagiam entre si, faziam questão que a porta da sala de aula estivesse fechada, evitando assim que os familiares vissem a aproximação e o entendimento entre os alunos rivais. Ou seja, a educação e a cultura trabalharam para a união desses alunos.

Em 2000, o professor, nas atribuições de aulas, escolheu continuar nessa escola, porque acreditava no trabalho que vinha desenvolvendo e desejava ampliá-lo. Porém no ano de 2001, as escolas indígenas voltaram a ser organizadas pelo Estado, e novamente houve a alteração estrutural da escola indígena, quando as aulas foram retomadas por professor indígenas da aldeia.

### **3.2.2. A Escola da Aldeia Piaçaguera**

Em 1999, em consequência do desentendimento interno, a aldeia do Bananal, foi dividida em três escolas: a do Bananal que permaneceu no local; b) foi criada a do Paraíso, que ficou fazendo parte do Município de Iguape e que hoje, não possui uma escola indígena; c) a escola de Piaçaguera.

Esta localidade faz divisa com o Município de Itanhaém e, segundo o Plano Diretor do Município de Peruíbe criado em 2007, ela se encontra em uma área dedicada à preservação. Por este motivo, durante o ano de 2008, o local foi palco de diversas convergências e especulações, principalmente com a possibilidade da instalação do Porto Brasil no local.

O nome da escola instalada na aldeia de Piaçaguera é *Ywypiau*, que significa “Terra Nova”. Sua construção começou no ano de 2000 e o início do funcionamento escolar, foi entre 2001 e 2002, com 36 alunos.

Como em 2001 as escolas indígenas voltaram a ser de responsabilidade estadual, houve algumas alterações na disposição do professor índio e não índio. As aulas eram ministradas por uma professora não índia, para as crianças aprenderem as duas línguas, conforme exigia a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

#### **TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Artigo 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A estrutura inicial das funções pedagógicas administrativas apresentava-se da seguinte forma:

- Vice-diretora presente na escola indígena,;
- Professor (a) indígena e não indígena, na escola;
- Diretor, não indígena, dentro da Diretoria de Ensino,
- Coordenador, dentro Diretoria de Ensino e visita à escola periodicamente.

A Escola Estadual João Abel, localizada na Vila Erminda, era o núcleo responsável por estas duas unidades de ensino indígena, por estar localizada mais próxima das duas escolas. Esta responsabilidade resumia-se em dar apoio administrativo às escolas.

No ano de 2003, as escolas indígenas passaram a ter sua autonomia,

respondendo diretamente à Diretoria regional, sendo as atribuições das aulas feitas em São Vicente e o ano letivo, igual ao das escolas para os não índios

No início do seu funcionamento, a escola contava com 36 alunos. Atualmente, possui 69 alunos e 08 professores, sendo as aulas ministradas nos três períodos, manhã, tarde e noite, onde há um curso do EJA (Educação para Jovens e Adultos), também ministrado por um professor indígena.

A área física da escola é a mesma desde início da sua construção: possui uma sala grande, uma varanda para as atividades, uma secretaria, uma cozinha e um banheiro com dois sanitários (divididos entre meninos e meninas). Há um espaço para aulas de informática e essas aulas são ministradas pelos próprios professores indígenas, que, conforme abordaremos, ainda não estão capacitados tecnicamente para esta atividade.

Os ciclos escolares da escola vão do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental, tendo a perspectiva de, em 2010, abrigar o ensino médio, e novamente aqui, nos deparamos com a dificuldade em relação à questão sobre a formação do professor em áreas específicas como matemática, história, biologia, etc. Segundo a informação da professora entrevistada, que, além de ter sido diretora e professora da escola, foi também cacique da aldeia, a escola representa muito para os indígenas que ali vivem, pois tem sido uma luta constante, como em todas as escolas indígenas, a capacitação dos professores e a busca de uma identidade própria desta escola indígena que visa aprimorar a integração das culturas e o desenvolvimento educacional do seu povo.

Mas, mesmo com muitos fatores a serem ainda melhorados em relação à capacitação dos professores e às atividades pedagógicas, a comunidade das duas aldeias está satisfeita com as atividades escolares e com a nova visão de educação

indígena que se estabeleceu no país. Para eles, hoje é de extrema importância a questão da preservação de sua cultura.

Assim, concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente adotadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas suas formas próprias de educação, que podem contribuir para proposição de uma política e uma prática educacional adequadas, capazes de atender também anseios, interesses e necessidades da realidade de hoje (CAVALCANTE, 2003, p. 15).

### **3. 3. A formação do professor para atuar na escola indígena**

Por ser uma escola diferenciada em relação às pedagogias aplicadas, os professores que atuam nas escolas indígenas têm consciência de que é fundamental consolidar a integração cultural, lingüística e curricular que ainda se busca e aprimorar a pedagogia voltada a estas escolas.

A normatização da escola indígena, depois da constituição de 1988, vem se aprimorando por meio de encontros, debates, e pela prática destes professores que conseguem apontar as necessidades desta escola junto de seu povo.

Retomando os resultados obtidos pelo COPIAM (Conselho de Professores Indígenas da Amazônia), que durante os encontros realizados discutiram sobre as dificuldades encontradas pelos professores, as diferentes etnias, diferentes culturas e línguas, observa-se que as reivindicações junto aos órgãos oficiais ampliaram o contato entre os grupos indígenas, cujos participantes viviam problemas semelhantes em suas comunidades

Essas questões foram abordadas pela professora Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, da Universidade Federal do Amazonas, que pesquisou e avaliou todos

os encontros do COPIAM, no 8º encontro do Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas, em 1995, quando a Declaração de princípios foi lançada.

Cabe aqui reforçar que o processo de formação dos professores indígenas deve se pautar nessa *Declaração de princípios*. Assim, as questões educacionais devem acentuar o reconhecimento dos direitos fundamentais de cada etnia, enquanto grupo diferenciado. Os professores indígenas têm de ser pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em suas línguas maternas, autores e redatores de seus escritos, baseados na transmissão do saber coletivo e na construção, também coletiva, de novos saberes, de novas práticas (CAVALCANTI, 2003, p.19).

Nestes encontros, representantes da UNICAMP e da USP, como órgãos formadores e gestores da educação, além do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), consolidaram o COPIAM como gerador de soluções para as dificuldades encontradas pelas escolas indígenas da região. Com o decorrer dos anos e muitas discussões em diversos órgãos oficiais e não oficiais, a educação indígena vem encontrando algumas soluções que começam a esboçar um quadro de aperfeiçoamento educacional, dentro destas escolas.

No Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação, em parceria com a USP (Faculdade de Educação) e a FAFES (Fundação de Apoio a Faculdade de Educação), no ano de 2003, elaborou o documento “O Magistério Indígena Novo Tempo” – Um caminho do meio (da proposta à interação), visando à formação do professorado indígena, com uma metodologia específica para esta formação, que, por seus aspectos, tem que ser diferenciada para estes profissionais.

Dentro deste projeto, podemos destacar a proposta sobre o ensino da História da Educação, tendo como coordenadores, Prof. Daniel Munduruku e o Prof. Ubiratã A. M. de Araujo, que sintetiza os aspectos de aprendizagem dos alunos (SEE/SP - Magistério Indígena Novo tempo, 2003, p. 299).

Uma observação é feita, a partir da promulgação da Constituição de 1988, relativa a um artigo sobre a Educação diferenciada para os povos indígenas.

Resta ainda consolidar uma legislação que normalize a distribuição das responsabilidades entre a União, os Estados e municípios para a implementação de uma política nacional assegurando o desenvolvimento, a continuidade e a consolidação de educação de qualidade para as comunidades indígenas de todo o Brasil. Uma política que se comprometa a fornecer condições de fato para a implantação física, logística e didático-pedagógica das escolas indígenas, assegurando o direito adquirido à educação diferenciada. (Magistério Indígena Novo tempo, 2003, p. 299)

Levar o professor indígena ao conhecimento da História da Educação, especificamente à história da educação indígena, norteará este professor ao conhecimento teórico. Transcrevemos aqui os objetivos elaborados neste Programa, para melhor entendimento da aplicação desta matéria na formação do professor indígena:

1. Estender os conhecimentos sobre as vertentes históricas da educação brasileira ao professor indígena, buscando favorecer a reflexão e a análise crítica da realidade histórica educacional;
2. Otimizar as condições para o entendimento científico da realidade;
3. Subsidiar os professores indígenas a aplicarem em sala de aula os conceitos debatidos sobre as questões atuais que envolvem os sistemas educacionais, em particular na educação indígena nas comunidades onde atuam
4. Favorecer ao professor indígena, condições para estabelecer um estudo comparado entre
  - a) Educação informal e Educação formal
  - b) Educação Indígena e Educação Não-Indígena
  - c) Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Não-indígena
5. Capacitar o educando indígena para:
  - a) Desenvolver métodos de abordagem conceitual de uma educação diferenciada, bilíngüe e multicultural, voltada às necessidades de cada comunidade

- b) Estabelecer critérios de atuação que envolvam as responsabilidades dos professores indígenas nas suas comunidades
- c) Fornecer instrumentos básicos para o desenvolvimento de uma História da Educação Indígena, bilíngüe e multicultural.

O conhecimento empírico isolado do conhecimento teórico não leva ao professor conceitos suficientes para transmitir a seus alunos, que necessitam saber não somente sobre a sua cultura e língua, mas reconhecer e entender a educação escolar não-indígena, que possibilitará a socialização com outras culturas e outros temas, sem perder suas tradições.

Mesmo que essa questão da valorização cultural somente tenha se estruturado a partir das organizações políticas e sociais que tiveram início em 2002, com o lançamento de métodos, o professor P2 com todas as dificuldades pelas quais passava na Escola Aldeia do Bananal, principalmente por não ser índio, via na questão da linguagem a estrutura para a valorização da cultura indígena.

Ele buscou orientação com os mais velhos, para ensinar a seus alunos terem orgulho de sua cultura e assim desenvolvê-la ainda mais.

A Professora entrevistada para este estudo, relatou que no início também teve dificuldades de ensinar na língua materna de sua aldeia; a questão que mais sentiu foi que os pais de seus alunos, por terem sido alfabetizados em escolas públicas não indígenas, não se importavam se os filhos fossem ou não alfabetizados nas duas línguas. Sendo, assim, ela teve que desenvolver um método de alfabetização por conta própria, pois nem um dos órgãos do governo, nesse início, possuía um currículo com essa finalidade.

O entendimento das ambigüidades entre a tradição e a inovação é discutido através de atividades disciplinares, para que se compreenda as alterações da rotina indígena. A escola é apenas um dos múltiplos veículos de transmissão do

conhecimento que capacita o indivíduo a assumir um papel responsável e ativo dentro da coletividade. (Magistério Indígena Novo Tempo, 2003, p. 302)

A formação do professor indígena na região de Peruíbe tem se pautado por esse programa. Os Professores indígenas, todos formados pela USP, ainda com pequenos resquícios da antiga divergência, atualmente discordando apenas em relação à língua ensinada, o tupi-guarani, não praticam freqüentemente o intercâmbio pedagógico, que seria importante para o desenvolvimento unificado do ensino indígena na região. Em resposta à pesquisa, temos a seguinte observação do entrevistado:

Todos têm que ser indígenas, uns formados pela USP (Universidade de São Paulo), outros em faculdades normais e, em falta de professor, são os que estão terminando o ensino médio, e de preferência que morem na comunidade. (P1).

De acordo com os entrevistados, ainda há a necessidade de formação em áreas que não são especializados, pois em sua formação pedagógica, a atuação se restringe às matérias básicas de pedagogia, faltando, portanto, especializarem-se em matérias específicas como biologia, matemática, física, etc. Hoje os professores da escola indígena são índios, e a maior parte, senão o total, não tem especialização. A sugestão dos participantes da pesquisa foi em relação ao maior número de cursos, promovidos pelos órgãos públicos, como fez com a pedagogia no ensino superior. No entanto, de acordo com P1, o governo vem se especializando nessa formação há pelo menos uns cinco anos e o objetivo é o cumprimento da lei que preserva os valores culturais indígenas.

A escolha do professor pode ser determinada por uma comissão formada pelas lideranças da aldeia, porém, é na atribuição de aulas, feita pela Diretoria de Ensino, que este fato se concretiza, assim como a escolha do vice-diretor.

P1 relata que, no início, não queria exercer o magistério, mas foi a partir da indicação da comunidade (o que para ela foi uma honra), que passou a se dedicar à educação indígena como uma missão de sua vida e dessa forma ela pode ser um instrumento para a volta de suas raízes e valorização de sua cultura.

### **3.4 Diretrizes curriculares**

Em 2002, o Ministério da Educação elaborou a grade Curricular Indígena, atendendo as determinações das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu teor, respeita a diferença cultural, e estabelece enfaticamente que essas diferenças devam ter material apropriado para valorização da identidade indígena no Brasil.

O reconhecimento da multiplicidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos sociais (FLEURI, 2003, p. 23).

Fundamentalmente, o currículo indígena tem como base as relações culturais sua etnias, a língua, os conhecimentos não formais, etc. O principal foco é o professor dispor de seu conhecimento empírico, e construir junto com este currículo o ideal como pratica pedagógica.

Em Perúibe, pude perceber que a comunidade vem sendo atuante em relação ao acompanhamento e fortalecimento deste currículo junto com o professorado indígena. Os professores entrevistados relataram que aplicam na escola indígena a

cultura que permanece ainda nos dias de hoje, para estabelecer a conexão entre a tradição e a inovação. Com isto, não perdem o elo no que é proposto pelos órgãos públicos, e nem se fixam somente na cultura indígena local.

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizagem. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (RCNEI, 2002, p. 23).

Em sua resposta sobre as dificuldades encontradas pelos professores, P1 fez referência à questão do bilingüismo. Como ensinar a língua tupi para crianças, cujos pais já não falam essa língua. Seu relato como alfabetizadora é importante para compreendermos o processo.

Eu criei um método para ensinar o Tupi guarani, as crianças da aldeia logo que a escola começou a funcionar. Esse método começa com a apresentação das vogais a e i o u y. Por meio dessa vogais há uma combinação entre o alfabeto português e o tupi- guarani. A escrita por vezes são muito parecidas porém a forma de falar e apenas um pequeno detalhe muda todo o sentido da palavra. Por exemplo: AA = vou; A'A = cai. O início é simples, depois que os exemplos vão se aplicando e formando palavras maiores e mais complexas. Como no aprendizado em todas as áreas e em todos os níveis, existem alunos que associam o aprendizado com mais facilidade do que outros. As dificuldades em relação ao ensinamento da língua materna da aldeia foram basicamente duas, a primeira era a falta de material, o que nenhuma secretaria assumia para formar e organizar esse equipamento didático importante. Segundo foi na própria comunidade, como a maioria dos pais havia aprendido em escola pública não indígena, muitos não sabiam falar e muito menos escrever em tupi-guarani, por tanto as crianças não encontravam o incentivo para aprimorar o conhecimento da língua materna em sua própria casa.(P1)

Em relação ao currículo, P1 fez a observação que o currículo é formado de acordo com a comunidade e deve incluir o conhecimento das disciplinas de Português, Ciências, Geografia, Matemática e também o ensino do idioma Tupi-Guarani.

O professor P2, por sua vez, afirmou que o currículo era baseado no ensino das Escolas Municipais principalmente o currículo das escolas rurais, pois tinha mais relação com a realidade indígena, e, embora o professor discutisse com a comunidade, esse currículo não era elaborado de acordo com as necessidades pedagógicas da aldeia. Isso ocorreu na época em que lecionou e ainda não havia a diretriz curricular que o governo elaborou para as escolas indígenas a partir do ano de 2002, o qual incluía a língua materna e a língua portuguesa.

O professor P2, em seu relato, afirma que encontrou dificuldades para ensinar a língua materna, não apenas pelo fato de não ser índio, como também não ter encontrado apoio na comunidade.

A minha maior dificuldade em relação a essa questão era pelo fato de eu não ser um professor índio, portanto não sabia nada em relação a língua materna da aldeia. Busquei informações onde pude, porém essas informações eram escassas e não tinha a didática necessária para o aprendizado que eu necessitava.

A solução foi buscar ajuda com a comunidade, porém essa comunidade era dividida e também discordava uma da outra na forma de ensinar a língua tupi.

Muitas vezes me senti embaraçado ao vê-los conversando alegremente e eu não ter a menor idéia do que falavam.

Porém fui me aperfeiçoando e tentando melhorar a cada dia e então pude, firmar aos meus alunos a riqueza de sua cultura e a importância de sua identidade dentro do contexto cultural do Brasil.

Não havia nenhum livro didático ou paradidático que pudesse me orientar nessa importante tarefa.(P2)

O que se pode perceber, por meio desta pesquisa, em relação à grade curricular indígena, é que acertadamente o governo quando elaborou a RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) conseguiu de uma única

maneira, organizar e valorizar as escolas indígenas em todo território nacional.

A implantação da grade curricular possibilitou às comunidades indígenas melhor aproveitamento na utilização de seus conhecimentos práticos dentro dos parâmetros curriculares nacionais.

### **3.5 A legislação na prática do cotidiano pedagógico**

A pesquisa possibilitou identificar o conflito entre a prática pedagógica e as diretrizes estabelecidas na educação indígena por ter suas especificidades. No entanto, os dados mostraram que não há um conhecimento profundo dos entrevistados sobre legislação referente à educação indígena. Os professores mostraram certa dificuldade em estabelecer relação direta com as práticas pedagógicas pelas divergências, que às vezes se apresentam, quando confrontadas com as diretrizes, pela sua formação profissional e também devido à realidade indígena local.

Os participantes da pesquisa fizeram referência à importância dos encontros realizados com professores de outras escolas e ao debate com a comunidade, como uma forma de reflexão sobre sua prática. Além disso, reiteraram a importância da formação continuada para os professores:

“É necessário que o professor tenha uma formação continuada. É preciso que haja intercâmbios entre as comunidades indígenas para que a prática pedagógica tenha um repertório ampliado” (Professor 2).

As diretrizes curriculares não foram questionadas, porém o profissional professor indígena tem que buscar subsídios para o desenvolvimento de suas práticas, com embasamento no Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas, criado e organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental, para desenvolver sua prática com as especificidades de cada aldeia.

### **3.6. Ser professor na escola indígena**

Um aspecto presente na fala dos professores que participaram da pesquisa diz respeito ao que significa ser professor em uma escola indígena. O relato de P2, que não é índio, mostra o quanto se empenhou na educação das crianças e quanto aprendeu no contato com a comunidade indígena.

Para mim ter dado aulas em uma escola indígena foi um crescimento muito importante, para mim como pessoa. Foi minha primeira experiência no magistério, sendo assim o alicerce para o que sou hoje. Somente quem convive com esse povo, sabe o que é a sua verdadeira cultura. E assim começa a ver a realidade da vida de uma forma diferente, mais simples e de fundamental importância. Dessa forma fica mais fácil compreender o ser humano e suas complexidades.

Hoje mesmo afastado dessa escola, sendo diretor e professor em outras unidades, levo comigo todos os ensinamentos e experiências pelas quais passei na Escola do Bananal, lá aprendi a sua cultura e também a respeitar seu modo de viver, por exemplo, os índios na matemática têm mais facilidade de aprender a divisão do que a adição, isso porque em sua cultura o dividir, ou seja, o repartir é uma constante, diferente da cultura do não índio que vê na soma seu maior objetivo, ou seja, ter e ter.

Defendo a cultura indígena seu modo de apreciar a natureza e seu cotidiano, esse aprendizado me preparou para atuar em qualquer lugar e em qualquer situação que a vida me colocar. (P2)

Se compararmos o relato dos professores que participaram desta pesquisa com as diretrizes governamentais, que têm por objetivo desenvolver no país a educação indígena de qualidade, pode-se observar que ainda há muito a se fazer, considerando a infra-estrutura existente e a falta de material específico nas escolas. A participante da pesquisa, P1, fez referência a um material que ela criou para

alfabetizar as crianças. Na proposta governamental, surge um discurso bem elaborado, coeso, mas que ainda está distante da realidade das diferentes regiões do país, da qual Peruíbe é apenas um pequeno exemplo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se neste trabalho, o desenvolvimento da educação indígena, com análise de aspectos da legislação e de documentos governamentais sobre a educação indígena. A pesquisa focou as escolas indígenas na cidade de Peruíbe, litoral sul de São Paulo, onde há preservação da cultura Tupi Guarani que vive hoje no local.

Desde a Constituição de 1988, a educação indígena vem sendo assegurada por lei e a criação, pelo Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) propôs como objetivo a organização da educação indígena no país, sistematizando documentos que já haviam sido publicados por outros órgãos, anteriores à criação do SECAD. Trata-se de uma conquista que possibilitará ao índio crescer intelectualmente, dentro própria aldeia, ficando asseguradas a ele desde a educação primária até a educação universitária, de modo a integrá-lo na sociedade. Este é o fato que possibilita a formação do professor índio, garantindo que o mesmo possa trabalhar como professor junto a sua tribo, assegurando a continuidade das tradições por meio da educação legal e institucional do Governo Federal.

Essa forma de organizar a instrução indígena facilitou ainda mais a participação do índio dentro da sua realidade cultural, direcionando para que os seus interesses fossem respeitados, primeiro dentro de suas terras, nas suas aldeias, depois de uma forma mais geral, como cidadão brasileiro.

Esta pesquisa buscou conhecer a realidade das escolas indígenas de Peruíbe, com base na legislação sobre a educação indígena. O estudo da legislação, em especial as mais recentes, foi relevante para o foco deste trabalho e

para a compreensão de como está ocorrendo a formação do professor.

Esse passo é muito importante, pois a qualificação e o aprimoramento desse professor são fatores que fortalecem a existência da escola dentro da aldeia, sendo assistida e desenvolvida por membros da própria comunidade e, assim, oferecendo condições objetivas para solidificar e divulgar não somente a cultura, mas a vivência singular desse segmento populacional, ou seja, desses cidadãos brasileiros.

Os dados obtidos com a pesquisa mostraram que a realidade regional apresenta especificidades no trato com as comunidades indígenas e que o papel do professor é fundamental na administração de questões que surgem em sua prática docente e que dizem respeito à identidade indígena.

Este trabalho buscou conhecer aspectos da legislação sobre a educação indígena, com o objetivo de analisar onde está inserida a educação indígena nos momentos de mudanças e conflitos. Mediante este estudo, pode-se concluir que a escola indígena, hoje, se mostra preparada para o desenvolvimento, porém atenta às questões de sua tradição. Nos dados da pesquisa e na análise dos documentos que dizem respeito à educação indígena, pôde-se perceber que algumas mudanças eram bem vistas pela comunidade indígena, principalmente as que mesclavam a valorização da cultura, porém não deixando de considerar o indígena como cidadão da sociedade brasileira.

As mudanças na educação indígena e a busca da igualdade e do reconhecimento social estão apenas se estruturando, mas é visível como esses fatores, a partir do interesse do indígena em reconhecer e buscar seus direitos, têm aumentado as chances de apoio por parte dos governos, tanto federal como estadual e municipal.

Essa atitude prova que, somente com conhecimento e engajamento político,

as idéias assumem seu espaço na concretude da vida social, modificando a sociedade e reconhecendo o direito de todos os seus cidadãos, independente de sua etnia.

Acredito que a cultura, a educação e o patrimônio são o alicerce de uma nação, pois dão sustento para que seu povo tenha identidade. Observo também que, com a diversidade cultural brasileira, somos um dos países mais ricos nesse sentido, mas é bom lembrar que toda riqueza deve ser zelada para que haja um bom aproveitamento de seus frutos. Com base nessa reflexão, concluo que toda manifestação cultural é uma forma de educar e preservar nossas memórias, histórias e raízes, por isso a educação é o ponto chave para que essas ações possam ser realizadas.

O que mudou em relação ao meu modo de analisar a questão indígena com a pesquisa foi muito forte, pois tinha comigo que vida a indígena deveria ser intocada, quase como uma cena idílica, e isso não é possível.

Analiso hoje que as tecnologias nas aldeias e em todos os cantos do mundo é fato inevitável, o que podemos fazer é harmonizar desenvolvimento e tradição de uma forma que as duas possam caminhar juntas na questão de entrosamento do homem com a sociedade em sua volta e o homem na comunidade onde vive, uma depende da outra e todos somos agentes dessas duas realidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José. **Cartas Jesuíticas**. 3, Informações. Fragmentos históricos e sermões. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – USP, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: SEF/MEC, 2002

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: SEF/MEC

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para escolas Indígenas Brasília SEF/MEC, 2002

\_\_\_\_\_. Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2002

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 2002.

BRASIL, Constituição Federativa do Brasil de 1988. Brasília: São Paulo: Saraiva, 22 ed., 2004.

CALDEIRA, Jorge. **Viagem pitoresca do Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo: Martin Claret, 2002

CAVALCANTE, Luciola Ines Pessoa. Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, Manaus, 2003

**CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS e normas complementares**. São Paulo: Loyola, 2004.

**DICIONÁRIO ILUSTRADO LELLO** – Tomo III, História e Geografia, 1960.

DIEGUES, Antonio Carlos, **Enciclopédia Caiçara**, volume II. São Paulo: Hucitec – Nupaub – CEC/USP, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr n. 22, Manaus, 2003

GAGLIARDI, José Mauro, **O indígena e a República**, São Paulo: Editora. Hucitec, 1989.

GIUCCI, Guillermo. **Sem fé, lei ou rei**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

HENRIQUES, Ricardo. Introdução. **Caderno SECAD 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MONTE, Nietta Linderberg. Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: editora Cortez, 2006

PROUS, André. **Arqueologia brasileira**. Brasília: UNB, 1992

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira** – A organização escolar. São Paulo: Cortez, 1989

SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. **Magistério indígena novo tempo**- Um caminho do meio (da proposta a interação), 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPINI, Luis Donisete Benzi(org.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 1 – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2. ed., 2004.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002

\_\_\_\_\_. **Dicionário Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.