

## A EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

João Batista de Oliveira (1); Gáudia Maria Costa Leite Pereira (1);  
Victor Pereira de Oliveira (1)

*1Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial – Agreste Meridional - PE (NEDET), jbatist7@yahoo.com.br*  
*1Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), gaudiacosta@gmail.com*  
*1Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), victorpo55@hotmail.com*

### Resumo

Este artigo tem por objetivo principal abordar a questão da educação indígena ao longo da história do Brasil, procurando, desde o início da colonização até os tempos atuais, identificar às leis construídas ao longo dessa trajetória, chegando às políticas atuais que abordam e normatizam as escolas indígenas. Buscou-se produzir um olhar sobre a teoria e a prática escolar e mencionar alguns aspectos, como a educação ambiental específica para os índios, tida como estratégia importante para a organização social indígena de acordo com suas tradições vinculadas à natureza. A metodologia é qualitativa e buscou-se identificar os temas na literatura. Os principais resultados indicam que a educação ambiental para os indígenas ainda está muito centrada no aspecto formal e tradicional da educação escolar.

**Palavras-chave:** educação, meio ambiente, indígenas.

### Introdução

O Brasil tem hoje aproximadamente 216 grupos étnicos indígenas, com aproximadamente 350 mil pessoas. Possui 739 territórios indígenas, sendo que 315 destes não estão demarcados. Nos últimos anos, há registros de crescimento no número de indivíduos que se declaram indígenas, assumindo como remanescentes de povos, muitos deles tido como um instinto. Esses novos grupos que se formam, perderam muito de sua cultura original, inclusive a língua, mas preservam alguns elementos ritualísticos e uma profunda convicção étnica e muita determinação na luta pela posse da terra. (SILVA, RABELO e RODRIGUEZ, 2011).

A partir do século XX, com a Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, foram elaboradas as primeiras políticas públicas voltadas para a população indígena, abordando aspectos como a posse da terra e a autodeterminação étnica e cultural. Essas políticas deram impulso importante na organização escolar indígena e passou a ser coordenada e executada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (SILVA, RABELO e RODRIGUEZ, 2011).

A educação ambiental, quando presente no ensino da escola, em sua abordagem como aspecto específico no contexto escolar, não pode estar dissociada dos limites impostos pelas relações políticas, sociais, culturais e econômicas entre o homem e a natureza. Não escapa, portanto, das ideologias subjacentes que dificultam, inibem ou mesmo impedem a participação livre e democrática de todos (REIGOTA 2012).

Esse trabalho, portanto, tem como objetivo principal, através de estudos bibliográficos, levantar o caminho feito pelos índios e não índios ao longo da história de fricção entre o encontro cultural, do invasor e dos nativos, registrando as modificações no marco legal quanto à Educação Indígena e analisando a efetivação dessas leis no cotidiano das comunidades, a exemplo da educação ambiental trabalhada junto aos indígenas nas Escolas Diferenciadas presentes nas aldeias das diversas culturas, perceber a condição humana do “ser indígena” no ambiente escolar e se o processo de construção e assimilação do conhecimento no que se refere às relações dos indivíduos e suas sociedades com a natureza esteja sendo observado, a partir do ambiente escolar em sua prática efetiva.

## **Metodologia**

Esta é uma pesquisa aplicada, exploratória, bibliográfica, com abordagem qualitativa. Tem como subsídio o método histórico, investigando os acontecimentos registrados em bibliografias e documentos que tratam da problemática em foco.

## **Resultados e Discussões**

Os procedimentos adotados para a educação indígena, do século XVI ao século XX, foram fundamentalmente através da catequese, executada pelos padres Jesuítas e Capuchinhos, ou pela violência quando se buscava através da força fazer com que os índios dissolvessem suas sociedades de origem e se integrassem, forçadamente, à sociedade dos não índios. Em 1779, os Jesuítas foram expulsos do Brasil e as ações específicas de educação indígenas pararam (BURATTO, 2007). Em seguida, o Marquês de Pombal, através de decreto, proibiu que as escolas ensinassem as línguas indígenas particulares e adotou-se a Língua Geral e a língua portuguesa.

Com isto, aparentemente, através da Língua Geral imposta neste decreto, haveria de se instituir relações mais equitativas e justas entre os índios e não índios, entretanto não foi isto o que

se verificou, persistiram as perseguições e atrocidades, violências e abusos, discriminações e desrespeitos contra as populações indígenas. Os índios continuaram sem acesso ao ensino formal, mas para eles haviam algumas formas de arranjos extraoficiais visando acelerar a integração, principalmente sendo atendidos pela catequese doutrinária.

No então sistema de escolarização formal para a sociedade brasileira, especialmente alcançando a classe rica, adotou-se a educação religiosa como modelo para as escolas formais regulares e, a partir desses ensinamentos, tanto em relação ao método quanto ao conteúdo, a sociedade não índia era preparada para impor aos índios novas formas de produção e de reprodução, alterando enormemente os seus universos culturais negados, discriminados, desvalorizados e que precisaria deixar de existir (PUPPI, 1996).

Oito anos depois de ser proclamada a Independência do Brasil, o Senado Federal editou uma resolução que autorizava o acesso dos índios à escola formal e ao serviço militar (BURATO, 2007). Entretanto, só em 1889, depois de proclamada a república, foi que os indígenas puderam efetivamente acessar a instrução escolar formal como um direito.

No período compreendido entre os anos de 1910 a 1966, a educação indígena foi centrada no aspecto profissionalizante, ainda tendo em vista a sua integração através do trabalho subalterno, à sociedade não indígena. Nesse período, sobre a influência do Marechal Rondon, foi implementada o que ficou conhecido como Política Integracionista. Para conduzir essa Política foi criado o Serviço de Proteção ao Índio - SPI. Foram então formados profissionais intérpretes das línguas indígenas para que as práticas pedagógicas tivessem eficiências nos processos de integração dos indígenas à sociedade não índia.

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI foi criada no ano de 1967 para substituir o SPI. A FUNAI, a partir desse momento, passa a controlar a educação indígena conciliando, por sugestão do Summer Institute of Linguistics – SIL, a língua portuguesa com a língua daquele grupo étnico específico onde a escola estaria situada. Houve um esforço em elaborar gramáticas das línguas indígenas de modo que estas pudessem ser ensinadas nas escolas. Deu-se efetividade, várias experiências do ensino das duas línguas, portuguesa e indígena, o que ficou conhecido como escola bilíngue. Essa prática foi consolidada através do Estatuto do Índio, criado pela lei Nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 (BURATTO, 2007).

Para Ferreira (2001), foi no início das lutas pela redemocratização no Brasil, consolidada na década de 1980, que as comunidades indígenas se mobilizaram e tomaram a decisão de assumir e autogerir as escolas formais e os processos de educação nas suas respectivas comunidades. Mas,

Burato (2007), observa que uma grande mudança houve, de fato, a partir da Constituição Federal de 1988, pois esta trouxe um capítulo específico denominado “Dos Índios”, que trata das questões indígenas e assegura explicitamente direitos, como se verifica em vários artigos: Art. 231 - “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens”. Art. 210 - “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”. § 2º - “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

A fim de se cumprir o que está previsto na Constituição Federal de 1988, em fevereiro de 1991 o Presidente da República publicou o Decreto de Nº 26, atribuindo ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, a responsabilidade para assimilar a educação indígena ao sistema regular de ensino, retirando essa competência da FUNAI. No mesmo ano, foi publicada a portaria ministerial Nº 559/91 que normatizou como o MEC executaria essa nova função e, simultaneamente, foram criados os Comitês de Educação Escolar Indígena que assessoraria a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, criadas pelo MEC.

O Comitê de Educação Escolar Indígena foi formado por profissionais como antropólogos, linguistas, técnicos dos vários órgãos do Governo e pelos próprios indígenas. Esse Comitê foi responsável, junto ao MEC, pela definição da Política Nacional de Educação Escolar Indígena e foi, posteriormente, substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, e esse foi o primeiro órgão composto apenas por índios para assessorar as políticas de educação para os povos indígenas no Brasil (BURATTO, 2007).

A partir de então, apoiados pela legislação, os povos indígenas se organizaram e conquistaram mais autonomia no processo da autodeterminação e houve uma evidente valorização dos seus modos de vida tradicionais. Romperam, assim, com séculos de relação verticalizada dominada pelos não índios que formulavam e executavam as políticas públicas para os indígenas. Foram criadas diversas instituições de apoio e fomento às causas indígenas, sejam feitas pelos próprios índios ou por parceiros, que lutavam e pressionavam, exigindo que os direitos indígenas previstos em leis fossem efetivados.

Nestes avanços, destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - Lei Nº 9.394/1996, que traz artigos específicos sobre as questões indígenas relativas à educação, buscando disciplinar o cumprimento da Constituição Federal de 1988:

Art. 32. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos [...].

Principalmente, a LDB se propõe a recuperar e preservar a cultura das diferentes etnias, valorizando os seus modos de construção de conhecimento para, a partir desse respeito aos processos metodológicos e padrões mentais daquele grupo, fossem então transmitidos os conhecimentos técnicos e científicos. À União, cabe dar todo apoio técnico e financeiro para que a educação indígena se efetive de forma adequada em cada grupo étnico.

Apesar de a legislação prever profundo respeito à cultura das diferentes etnias e se propor a entender a educação indígena como um conjunto de processos que respeite o modo de ser da sociedade específica, e que os conhecimentos transmitidos sejam próprios e internos de cada cultura ou conforme sua decisão autônoma (RIBEIRO, 2000), o que se verifica, na prática, é uma mera escola formal funcionando em uma aldeia indígena.

Escola, esta, baseada no letramento e subordinada às regras do MEC, a quem deve dar as mesmas respostas que qualquer outra escola em qualquer outro local. O que vem ocorrendo, na verdade, é um sistema de aculturação que reproduz a escolástica tradicional repassadora de informações através das metodologias positivistas, claramente contraditória com a proposta da lei.

Para Ribeiro (2000), apesar das conquistas previstas na última Constituição Federal quanto aos direitos indígenas, o que se verifica é uma tensão entre a afirmação e aceitação teórica da pluralidade cultural e linguística, com uma prática tradicionalista que alimenta a busca por construir uma cultura hegemônica. A ênfase na língua nativa parece estar nesse universo como um mecanismo de comunicação mais eficiente para neutralizar as diferenças e pluralidades culturais.

Portanto, embora diferenças aparentes com um passado não tão distante, a educação indígena não está tão diferente em seus propósitos. As premissas norteadoras dos processos de educação indígenas, nos anos até 1970, eram sinônimos de catequese, pois o que se buscava como principal objetivo era a conversão dos índios, a sua socialização e integração à sociedade não índia,



teoricamente, transformando-os em iguais aos demais brasileiros, no entanto o que se verifica é que se tratou de uma integração forçada em que os índios se colocavam como dependentes e subordinados, desadaptados e vulneráveis, principalmente por não sobreviverem culturalmente em realidades fora do seu território físico. Efetivamente, nessa integração os índios perderam suas terras, conseguiram acesso à educação formal na cidade, todas voltadas para a negação da cultura indígena e a sua integração na sociedade não índia (RIBEIRO, 2000).

Na década de 1990, o processo de educação indígena foi assumido pela FUNAI e, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, foram estruturadas as escolas nas aldeias indígenas adotando a estratégia de escolas bilíngues, contudo esse ensino era ainda muito controlado pelas missões religiosas e distantes da abordagem pedagógica e metodológica da etnia onde se localizava a instituição escolar.

A partir do ano de 1994, várias universidades brasileiras em parcerias com organizações não governamentais indígenas ou de apoio às comunidades, começaram a discutir esse tema e a formular políticas específicas voltadas para os indígenas. Com isto, são criadas propostas pedagógicas escolares para a formação de professores indígenas, adotando currículos específicos. Começaram então a surgir escolas implantadas por pesquisadores em conexão com as lideranças indígenas. Esse movimento representou um marco importante na dinamização do cumprimento da lei para as escolas indígenas, pois qualificou profissionais e reorganizou o modelo da escola, agora sob o controle das próprias lideranças indígenas de cada grupo étnico. Práticas que vão de encontro a várias normativas do MEC, especialmente por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em atenção ao sistema de controle do MEC, como o cumprimento rígido de 200 dias letivos e 800 horas/aulas efetivas em sala de aula, sem considerar as práticas tradicionais dos indígenas como didática válida para o processo de aprendizagem, por isso, recebem pressões constantes para se adequarem.

Através da Lei Nº 10.172/2001, surge o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). A partir desse momento houve um intenso debate sobre as questões curriculares para as escolas indígenas e para a formação dos professores, e a resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, em 1999 colocou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

As principais normas colocadas pelo MEC para as Escolas Diferenciadas, segundo Rabelo; Rodriguez (2011) foram: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC-SEF, 1998; Referências para formação de professores indígenas. Brasília: MEC, 2002; Diretrizes para a Política

Nacional de Educação Escolar Indígena; Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, Brasília: MEC, 1994.

A legislação fornece um bom suporte como marco regulatório, mas estranhamente, a Escola Diferenciada não aborda nem mesmo a Educação Ambiental de forma explícita na educação formal dos indígenas, mesmo que, sabidamente, a relação dos índios com a natureza seja de interdependência absoluta e, durante séculos, essa intimidade não foi quebrada e poderia ser uma forte aliada nos processos de Educação Indígena.

Para Silva; Rabelo; Rodriguez (2011) a Educação Ambiental poderia ser considerada um importante instrumento, tanto na educação formal como na informal, que ajudaria em muito as comunidades a conviverem de forma mais harmônica e equilibrada com seu meio ambiente. Tanto poderia estar inserida no currículo disciplinar trabalhado formalmente na escola, como de maneira informal, incluída em oficinas e cursos aplicados para enriquecer e socializar os saberes culturais daquele povo, bem como, agregar informações e partilhar novos conhecimentos a partir de experiências de pesquisas científicas ou mesmo de outros grupos indígenas.

Através de uma adequada metodologia para Educação Ambiental poderia se construir parcerias com instituições de pesquisas, de turismo, produção orgânica etc. Tudo isto caminhando juntos visando contribuir com o fortalecimento daquele grupo indígena e a preservação do meio ambiente. Sobre isto, com foco direto buscando um desenvolvimento local sustentável, os autores Silva, Rabelo e Rodriguez (2011) propõem as seguintes alternativas:

Fortalecimento do papel social e do poder político e econômico da comunidade por meio de cursos e oficinas de caráter prático e pedagógico; Definição de Áreas de Preservação Permanente de uso conservacionista e específico, tendo como base uma planificação participativa e comunitária; Preservação e resgate dos valores e saberes culturais a serem efetivados pelos próprios índios, com uma devida orientação científica; Desenvolver uma ética sustentada em valores culturais, sociais e ambientais por meio de seminários, discussões e apresentações participativas; Promover uma Educação Ambiental apoiada nos valores culturais, sociais e ambientais, buscando reforçar a identidade étnica e comunitária, de forma a promover a sustentabilidade; Obter o desenvolvimento de capacidades de gestão possibilitando a evolução de atividades econômicas sustentáveis: pesca, mariscagem, extrativismo vegetal, horticultura, agricultura orgânica, permacultura, ecoturismo e turismo cultural, e ainda cooperativismo que assuma uma denominação de origem, que beneficie todos os integrantes da comunidade.

Segundo levantamento feito junto ao povo indígena Fulni-ô por Oliveira (2017), no que se refere à Educação Indígena, seus registros evidenciam essa realidade quando mostram uma

discrepância significativa entre a adequação do referencial teórico e legal e a prática efetiva nas escolas que chegaram às comunidades. Alguns pontos merecem destaque sobre a atual situação: A escola funciona em dois prédios, sendo um mais recente, melhor estruturado e o outro, bastante antigo e apertado, construído ainda no tempo do SPI, e sua estrutura é bastante inadequada além de não dispor de equipamentos tecnológicos, nem móveis adequados para crianças.

Embora tenha o título de “diferenciada” - por se localizar na aldeia -, reconhecida pelo Estado de Pernambuco, na prática a equipe de professores afirma que não funciona como diferenciada, pois embora o Estado reconheça e respeite o período do ritual do Ouricuri – tempo que vai de início de Setembro ao final de Novembro -, no calendário do povo, toda a carga horária fica imprensada no período restante do ano, de modo que pressiona demais o funcionamento da escola e a vida dos professores e alunos.

Para dar conta do cumprimento desse calendário, 200 dias letivos e 800 horas, a escola precisa funcionar todos os dias, inclusive aos sábados, ininterruptamente; Os Professores praticamente não têm tempo para a vida pessoal, nem para participar de atividades próprias do povo que acontecem na aldeia; Há exigência de todos os aspectos técnicos de gestão, recursos didáticos e metodológicos de uma escola estadual normal, não reconhecendo nada, absolutamente nada, próprio da cultura do povo indígena Fulni-ô, como sendo recursos didáticos que façam parte da Educação.

## **Conclusão**

A Educação Escolar Indígena, ao longo da história sofreu importantes alterações, especialmente no que se refere ao Marco Legal, e conseguiu se afirmar como elemento importante para construir uma relação saudável assegurando respeito às várias etnias. Se se agregada com uma qualificada Educação Ambiental Indígena, poderia efetivamente contribuir para transformar uma realidade que, desde o período colonial vem sendo marcada por relação injusta, verticalizada e de agressões permanente - nas dimensões cultural e também física -, sobre os povos indígenas, contribuindo para que os indígenas pudessem se autoafirmarem em seu ambiente de valorização da natureza e promover o Desenvolvimento Sustentável.

Os grupos remanescentes, conscientes da sua cultura e das diferenças étnicas, e com o firme propósito de valorizarem as suas especificidades e ter reconhecidos seus valores, vêm se fortalecendo e ganhando espaço na legislação e em ações concretas - através de parcerias efetivas com universidades e outras instituições sociais, além das instituições criadas pelos próprios -, para



efetivar um novo modo de interação com os não índios, fazendo com que seus valores sejam considerados e possam coexistir dentre as diferentes culturas que formam o povo brasileiro.

Podemos concluir que, mesmo com os avanços previstos na Constituição Federal e várias outras leis que complementam e normatizam o funcionamento daquilo que deveria ser uma educação diferenciada, o que se verifica é uma repetição da escola formal tradicional mesmo que localizada na área indígena, não servindo, de fato, àquela etnia. A instituição escolar tradicional não tem conseguido cumprir as determinações legais nem consegue considerar a dinâmica própria de cada etnia nem a interação da comunidade indígena com a natureza. Com isto, desconsiderando os conhecimentos tradicionais e os modos adequados de relação com o meio ambiente de forma que este seja respeitado, não consegue escapar dos estereótipos arraigados de discriminação, nem desenvolver tecnologias adaptadas preservacionistas para melhoria da qualidade de vida dos índios.

### Referências Bibliográficas

BRASIL, **Congresso Nacional. Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999.** Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, Congresso Nacional, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Plano nacional de educação. Brasília, Congresso Nacional, 2001.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais.** Universidade Estadual de Londrina. 2007.

FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena:** um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawall (orgs) Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará:** quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? São Paulo: IEPÉ/Museu do Índio. 2009. ISBN 85-98046-01-9.

MORIN, Edgar - **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. ISBN: 978-85-249-1754-7.

OLIVEIRA, João Batista de. Povo Indígena Fulni-ô: Dados Sociais Básicos: Expectativas da População. Consultado em 03 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4wsVRRTOpdGUUpBV2pfeGVvckk/view?usp=sharing>>

PUPPI, Edi Ema S. **Do mito ao livro: escolas bilíngues em língua Kaingang**. Dissertação de Mestrado. PUC, 1996.

RIBEIRO, Rúbia S. Lelis et al.li. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N. 9394/96**. 2000.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012. 2º ed. ISBN: 978-85-11-00122-9.

SILVA, Edson Vicente da; RABELO, Francisco Braz; RODRIGUEZ, José M. Mateo (Org.). **Educação ambiental e indígena: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. ISBN: 978-85-7282-430-9.

