

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DO SILENCIAMENTO AO RECONHECIMENTO

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL: FROM SILENCING TO RECOGNITION

Ana Flávia Silva Pereira

Graduanda do 5º período de Pedagogia pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Barra Mansa, RJ. Brasil.
Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Barra Mansa, RJ. Brasil.

Thiago de Souza Modesto

Mestre em Direito e especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Universidade Estácio de Sá (UNESA).
Especialista em Relações Internacionais, Geopolítica e Defesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Coordenador do Curso de Direito no Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Barra Mansa, RJ. Brasil.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo demonstrar a evolução do tratamento conferido à educação escolar dos povos indígenas desde a chegada dos jesuítas e verificar que reflexos este percurso histórico incide na atualidade. As mudanças ocorridas nos últimos anos com o surgimento de políticas educacionais que reconhecem formalmente a diversidade e a pluralidade da sociedade brasileira, evidenciam a diferença de concepção sobre a alteridade no contexto da chegada dos portugueses no Brasil. O Estatuto do Índio de 1973, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 apresentam metas importantes para a criação de princípios gerais, almejando assim uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Destaca-se, por fim, que os povos indígenas ainda enfrentam grande luta para manter a alteridade frente a tanto descaso e brutalidade desde o período do “descobrimento” do Brasil, apesar da legislação nacional cada vez mais dar voz a estes povos.

Palavras-chave: Jesuítas. Alteridade. Políticas Educacionais. Educação escolar diferenciada.

Abstract: This article aims to demonstrate the evolution of the treatment given to the school education of indigenous peoples with the arrival of the Jesuits and to verify what reflections this historical path has today. The changes that have taken place in recent years with the emergence of educational policies that formally recognize the diversity and plurality of Brazilian society, highlight the difference in conception about alterity in the context of the arrival of the Portuguese in Brazil. The 1973 Statute of the Indian, the 1988 Federal Constitution, the 1996 National Education Guidelines and Bases Law (LDB) and the 2017 National Common Curricular Base (BNCC) present important goals for the creation of general principles, thus aiming a differentiated, bilingual and intercultural education. Finally, it should be noted that indigenous peoples still face a great struggle to maintain otherness in the face of so much neglect and brutality since the period of the “discovery” of Brazil, despite the fact that national legislation increasingly gives voice to these peoples.

Keywords: Jesuits. Alterity. Educational Policies. Differentiated school education.

INTRODUÇÃO

A chegada dos portugueses, em 22 de abril de 1500, com uma frota comandada por Pedro Álvares Cabral, não revelou o início do povoamento na região, até porque as terras já estavam habitadas por autóctones de várias etnias. O primeiro contato trouxe um misto de espanto e curiosidade de ambos os lados. Contudo, o choque cultural aliado as ambições econômicas e expansionistas despertaram nos portugueses um olhar destoante da alteridade, pois os ditos valores ocidentais europeus em nada encontravam semelhança com as tradições dos povos indígenas que aqui trajavam pouca ou nenhuma roupa, ademais de se comunicarem em idiomas totalmente desconhecidos pelos colonizadores.

Foi somente na década de 1530, com o declínio do comércio de especiarias que os portugueses começaram a política de colonização. E com essa política tem-se a chegada dos jesuítas. Estes faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, que era liderada pelo padre Inácio de Loyola e foi oficialmente reconhecida pela igreja católica pelo papa Paulo III, tendo como principal objetivo a pregação do evangelho pelo mundo.

Falando de povos indígenas no Brasil, o que fica bem demonstrado é que o contato que mantiveram com os europeus principalmente portugueses, altera toda a forma desses povos participarem do processo educacional, usufruindo deste importante direito social e universal.

O Brasil é um país muito grande e possui uma diversidade étnica, social e cultural bastante acentuada. Esta pluralidade nem sempre foi reconhecida e muito bem-vista do ponto de vista educacional. Na década de 1980, por exemplo, as políticas educacionais viam os povos indígenas sob o prisma da incapacidade, tornando-os ainda alvos da catequese. Porém, isso mudou consideravelmente no final da década de 1980, quando o movimento de organizações sociais, além dos próprios povos indígenas se organizaram e começaram a ganhar visibilidade denunciando as relações de dominação e assumindo o lugar que lhes foi negado no passado.

E partindo deste contexto que políticas com ações afirmativas surgem, trazendo respostas positivas às demandas em destaque aos indígenas e demais minorias historicamente silenciadas.

A atuação dos jesuítas deve ser vista como consequência do tempo histórico, sob pena de termos uma visão anacrônica e distante do pensamento que ecoava naquele contexto (HILSDORF, 2003).

Ao tratarmos de educação escolar indígena, estamos situando a análise no processo educativo formal. De certo que a educação é um direito que todas as sociedades humanas desenvolvem políticas públicas objetivando promover este direito fundamental às suas populações em conformidade com determinado entendimento, visão de mundo, crenças e valores considerados essenciais àquela população. Existem sociedades que desenvolvem a educação de forma informal, sem um rígido planejamento e outras de maneira formal, com dias, horários, local e conteúdo previamente fixado pelo Estado.

A conta disso, este trabalho visa demonstrar a concepção da educação dos povos indígenas com a chegada dos jesuítas, a evolução com o passar dos anos e como as legislações enfrentam a problemática deste processo educacional no contexto da alteridade.

1. A CHEGADA DOS JESUÍTAS E SEU PROJETO EDUCACIONAL PARA OS INDÍGENAS

Fundada e liderada pelo espanhol Inácio de Loyola em 1540, a Companhia de Jesus – ordem religiosa que congregava os jesuítas - esteve a serviço da Igreja Católica para a propagação da religião nas colônias portuguesas. Composta por discípulos da fé católica tinha como princípios básicos a busca da perfeição humana através da palavra de Deus; a obediência irrestrita aos superiores; a disciplina rígida e voltada à obediência; a hierarquização aos moldes da estrutura militar e o enaltecimento da aptidão pessoal dos seus membros (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Nesse contexto, a história nos evidencia que o envio de jesuítas para o Brasil Colônia por D. João III em 1549 sob a liderança de Manuel da Nóbrega tinha um claro objetivo: atender ao projeto português de conversão do índio à fé católica, valendo-se do ensino da catequese e da língua portuguesa. Este desiderato, por meio da criação da Companhia de Jesus é fruto do processo histórico vivenciado pelas ameaças que a Reforma Protestante oferecia ao poderio exercido pela Igreja Católica no âmbito europeu. Cabe destacar que o processo de colonização portuguesa é fruto das Grandes Navegações dos séculos XV e XVI, tendo como objetivo primordial a expansão comercial e a busca por matéria-prima para gerar lucro à Coroa Portuguesa.

Muito se discute acerca de qual teria sido a primeira reação dos jesuítas ao terem contato com os povos indígenas. Pelos estudos de Shigunov Neto e Maciel (2008), inicialmente a visão dos hábitos e tradições dos não europeus era reputada exótica e até mesmo admirável pelos nativos do Velho Mundo. Contudo, posteriormente os jesuítas passaram a identificar que o modo de vida dos indígenas era um óbice aos projetos e princípios básicos da missão jesuítica.

Pode-se extrair que o projeto educacional jesuítico era muito mais amplo que apenas catequizar as populações autóctones. Buscava-se promover alterações radicais a longo prazo na cultura indígena brasileira. Se inicialmente a intenção era tornar o “outro sem cultura” na semelhança do homem que vivia na civilização europeia de pensamento conservador e fortemente fincada nos valores religiosos, posteriormente denota-se uma ampliação na missão jesuítica, pois havia necessidade de incorporar os povos indígenas ao modo burguês de produção, criando um ambiente propício para que aquele desenvolvesse o trabalho em detrimento do ócio (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Conforme expõe Hilsdorf (2003) há dois períodos que marcam a atuação missionária dos jesuítas ao Brasil no século XVI: o “período heroico” (1549-1570) e o “mundo dos colégios” (1570-1759). No que se refere a primeira fase, a missão de difusão do catolicismo se fundava, principalmente, no contato e convencimento dos povos indígenas aos preceitos europeus, a conta de que era necessário suprimir a cultura indígena para depois ensiná-los a como se comportar nos moldes do que objetivava a Igreja Católica. Neste período foram implementados os aldeamentos de adultos e o recolhimento de crianças, práticas que colaboraram com a supressão das identidades culturais dos povos tradicionais. O ensino jesuítico nessa primeira fase era direcionado a parcela específica da população: àqueles que sequer sabiam ler e escrever (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Quanto ao segundo período, cunhado de “mundo dos colégios”, o que se observa é a propagação da educação escolar aos cuidados dos jesuítas. Voltando-se a uma educação que

privilegiava as disciplinas de humanidades, além de uma rejeição à realidade nacional, consolida-se o pensamento e a retórica eurocêntrica. Nesta fase, o processo de acultramento se dirigia aos alunos brancos, especialmente filhos de colonos, valendo-se de castigos físicos, repressão e exclusão para atingir uma educação aos moldes europeus.

Corroborando Azevedo (1976) que a primeira fase dos trabalhos empregados pelos jesuítas no Brasil se caracteriza pela missão de converter os povos indígenas aos costumes do homem branco, ao passo que numa segunda fase observa-se a expansão do sistema educacional.

Ante aos dois momentos informados, observa-se que o primeiro período foi aquele voltado ao ensinamento dos valores católicos, da língua portuguesa e da alfabetização dos índios como “sem cultura e incivilizados”.

Segundo Hilsdorf (2003), a atuação dos jesuítas foi tida como uma missão, revelando o projeto bifurcado dos portugueses do século XVI: de um lado a colonização pelos invasores e por outro o empenho missionário de propagação da fé católica. Este último se alinhava a necessidade da Igreja Católica da época em tomar medidas que freassem a Reforma Protestante. A missão jesuíta, na visão da autora, teve três pontos nodais: a) um discurso universalista que culminava em violência devido ao não reconhecimento do outro; b) a sujeição dos povos indígenas a visão europeísta do trabalho organizado; c) a criação de aldeias com a racionalidade do homem branco para promover o projeto de dominação cultural.

A ação dos jesuítas estava ligada a uma educação alicerçada nos preceitos religiosos da igreja católica, bem como com pretensões de educar os povos indígenas para o trabalho nas colônias. Para Freire (2004, p. 36) “a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também acerca do lugar que esses indivíduos deveriam ocupar na sociedade brasileira”.

Cabe pontuar que a sociedade brasileira que surgiu no período colonial foi fortemente marcada pela desigualdade social, trabalho escravo e com grande dependência a uma pequena elite ligada aos ensinamentos da igreja católica. Assim, nota-se que os jesuítas possuíam outros ensinamentos além de catequizar os nativos na fé cristã, queriam também conter o avanço da reforma protestante e iniciar a educação no Brasil, mas não pararam por aí, participaram da estrutura administrativa e social.

Além da atuação no campo educacional, os jesuítas protegiam os índios que eram escravizados pelos colonos. Essa ação levou a Coroa portuguesa a determinar leis que permitiam a escravização dos indígenas somente no caso de “guerra justa”, ou seja, quando os nativos atacavam alguns portugueses era uma forma de represália aos índios que eram tidos por hostis.

Ante os antagonismos de interesses entre o projeto jesuíta e os interesses da elite portuguesa, a partir do século XVIII os propósitos da Coroa Portuguesa passaram a destoar do que a Companhia de Jesus buscava. A ascensão de Marques de Pombal acarretou, em 1750, a expulsão dos jesuítas no âmbito escolar da metrópole e das colônias. Aduz-se que neste momento, o que encontramos é uma prática de centralização da educação em poder do Estado, assumindo este o protagonismo das diretrizes educacionais.

2. A LUTA PELA ALTERIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

Surgia uma enorme preocupação quanto à catequização dos povos indígenas, pois era necessário que adotassem a forma de vida, os valores cristãos e abandonassem suas crenças que eram vistas como pecaminosas e sem importância frente à sociedade brasileira. Com a adoção dos novos valores e hábitos europeus, uma boa parte dos rituais, da cultura ancestral, do idioma e do modo de vida foi se perdendo.

A alteridade segundo Nicola Abbagnano (1988, p. 35) - lexicólogo que publicou um imenso dicionário de termos filosóficos - se resume na capacidade de colocar-se no lugar do outro, com o intuito de reconhecer, compreender em sua plenitude a dignidade humana. Logo, pensar em alteridade é reconhecer que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e percebem o mundo a seu próprio modo.

Denota-se que, perceber e reconhecer a alteridade é o primeiro passo para criação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e tolerante, algo muito necessário nos dias atuais. Quanto menor for a adesão ao respeito e promoção da alteridade nas relações sociais maior será o número de conflitos. Ademais, em um Estado Democrático de Direito, manter a alteridade de uma minoria étnica significa engrandecer a democracia e a proteção aos direitos fundamentais.

Desde a invasão do Brasil e o poderio enfrentado pela América do Sul por países europeus, estava evidente que o discurso do colonizador centrava-se nas pretensas benesses da modernidade que deveriam chegar ao Sul Global. Como reflexo do projeto modernizador impingido pelos colonizadores, descreve Dussel as suas nefastas consequências:

Ao negar a inocência da 'Modernidade' e ao afirmar a Alteridade do 'Outro', negado antes como vítima culpada, permite 'descobrir' pela primeira vez a 'outra-face' oculta e essencial à 'Modernidade': o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as 'vítimas' da 'Modernidade') como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria 'Modernidade'. (DUSSEL, 2005, p. 31-32)

Na América Latina, sobretudo no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração muito particular, pois o nosso continente foi inventado sobre uma base multicultural muito forte que tem feito com que as "relações interétnicas sejam uma constante através de toda sua história" (CANDAUI, 2012, p. 21),

No que se refere aos povos indígenas vemos uma trajetória de desrespeito ao fator multicultural de forma trágica desde a chegada dos colonizadores, perpassando a educação imposta pelos jesuítas até o eurocentrismo que ainda repercute no campo educacional e social.

Para Melià (1999), a estratégia do colonizador induziu os povos indígenas a sustentar sua alteridade por meio de estratégias próprias. A insistência desses povos em manter a educação indígena como aquilo que permite a reprodução de seu modo de ser e de sua cultura para as próximas gerações, resistiu - na medida do possível - a destruição de seus saberes.

Assim, a educação brasileira levou tempo para perceber e entender que a educação indígena precisa de certas especificidades. Os povos indígenas mantiveram sua alteridade com

estratégias próprias, e uma delas foi a ação pedagógica dentro das aldeias, mantendo-se uma educação indígena, feita por nativos, educação esta que permite o modo de ser e sua cultura sendo passada a novas gerações, muitas das vezes pelos idosos de sua tribo de forma oral.

Nas palavras de Daniel Munduruku:

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 6).

A alteridade dos povos indígenas vem sendo paulatinamente construída. Desde a chegada dos portugueses até a atual política brasileira, os autóctones resistem às imposições do saber. Portanto, a desvalia a singularidade dos povos indígenas, as tentativas de exterminar a sua cultura, não permitindo suas canções e línguas, refletiram em políticas educacionais que, por exemplo, incluíram um currículo nacional e professores para povos indígenas que não ensinavam em suas línguas maternas, situação que reflete traços do saber colonial e calcado na prevalência dos valores ocidentais.

3. LEGISLAÇÕES QUE INCLUÍRAM DIREITOS AOS POVOS INDÍGENAS

Com o final dos anos 1970, ainda na ditadura militar, começaram a surgir mudanças no nosso momento político, surgindo organizações não governamentais voltadas à proteção e defesa das questões indígenas. Neste mesmo período, foi que o então Presidente da República, General Emilio Garrastazu Médici, assinou e sancionou o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73). Com isso o movimento indígena se organizou criando novo cenário no âmbito nacional. A principal mudança que se iniciou foi que o Estado brasileiro passou a reconhecer os povos indígenas, promovendo-se o respeito a estes povos enquanto grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (CUNHA; MAGALHÃES; ADAMS, 2021).

Nas últimas décadas surgiram algumas conquistas, como a promulgação da Constituição Federal de 1988 que garantiu o direito a educação bilíngue e diferenciada, conforme artigo 210, § 2º:

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** (grifo nosso).

Cita-se, também, a transferência da educação indígena que era de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai) e tornou-se competência do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1991). Esta mudança foi feita com muita resistência das esferas de poder em absorver as escolas indígenas, respeitar o direito dos povos indígenas e zelar por uma educação diferenciada, tarefas que exigem novos meios teóricos, metodológicos e administrativos próprios. Esta mudança foi possível cumprindo à convenção nº 107 da

Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de junho de 1966, posteriormente sendo editado o Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991.

Acrescenta-se que a transferência de competência pela educação indígena abriu a possibilidade de as escolas indígenas serem integradas aos sistemas de ensino do país, que os monitores bilíngues fossem formados e vistos como profissionais da educação e que o atendimento às necessidades educacionais indígenas fosse tratado como política pública, tornando-se assim responsabilidade do Estado (BRASIL, 1998). Aqui se encerrou um período marcado pelo “jogo de empurra” da responsabilidade das necessidades do órgão indigenista para outros atores que não seja o Estado, como no caso das missões religiosas que historicamente eram responsáveis pelo atendimento das necessidades educacionais dos povos indígenas.

Dada a importância do texto constitucional e da ordem democrática que se instaurou no país a partir de 1988, outras legislações foram surgindo a partir dos princípios expressos na Constituição Federal de 1988 com o intuito de criar uma educação escolar específica e diferenciada.

Dentre as legislações pós-Constituinte de 1988, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente seu artigo 78. Ao garantir aos povos indígenas o direito à educação escolar diferenciada e de qualidade, revela-se a necessidade de recuperação da memória desses povos, ajuda de agências federais no avanço da cultura e assistência aos indígenas, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa e oferta educação escolar bilíngue e intercultural. Destaca-se o artigo 78 da LDB:

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:

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.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, trata-se de um conjunto de reflexões de caráter educacional que define os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para os ciclos de escolas indígenas inseridas na Educação Fundamental. Em conformidade com o MEC, a finalidade do RCNEI para escolas indígenas é oferecer subsídios e orientações para a criação de programas de educação indígena que vão ao encontro dos anseios e interesses das comunidades indígenas, tendo como princípios a pluralidade cultural e a equidade entre todos os brasileiros para a produção, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores indígenas.

A Resolução CNE/CBE nº 5 de 22 de junho de 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica. O Parecer CNE/CP nº 6 que foi aprovado no dia 2 de abril de 2014 trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores Indígenas e estabelece que o professor que leciona na Educação Escolar Indígena deve ter como princípio básico em seu trabalho o aumento e enaltecimento das diferentes identidades indígenas e sentimentos de pertencimento étnico de seus povos, das práticas culturais e das línguas faladas em suas comunidades.

Denota-se que os documentos que norteiam a educação indígena direcionam os mesmos princípios constitucionais como o bilinguismo e a interculturalidade. Com a Lei n.º 11.645/08 que alterou o artigo 26 da LDB, surge a obrigatoriedade para se incluir no currículo das redes de ensino fundamental e médio as temáticas História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Contudo, tal previsão não se estendeu ao nível superior.

Pode-se perceber que a Constituição Federal de 1988 foi o marco para que houvesse o reconhecimento de uma educação diferenciada ministrada aos indígenas e todas as leis e normativas posteriores a ela se basearam em seus princípios. Entretanto, o fato de proclamar a diversidade cultural e o respeito à diferença, por si só, não garante uma postura de alteridade aos povos indígenas, fazendo-se necessária uma constante política educacional de enaltecimento da alteridade e de preparo para que haja profissionais capacitados a atuar nas escolas que lidam como comunidades indígenas.

4. A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ATUALIDADE

Ultimamente, uma grande parte das comunidades indígenas tem um contato bem próximo com a cultura europeizada. Devido a este contato, que deve ser saudável, torna bem mais difícil manter os costumes indígenas. Embora as escolas indígenas garantam uma educação diferenciada e bilíngue, o contato dos povos indígenas com outros que não compreendem sua língua nativa, mas tão somente o português, pode dificultar a preservação de sua língua materna.

Entende-se que o papel da educação indígena é reafirmar as identidades, a construção permanente de autonomia e a alteridade. Para tanto, propõe-se a valorização das línguas nativas, garantindo aos povos indígenas e comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos. No entanto, o desafio é concretizar a educação escolar que permita ao indígena ter orgulho de ser o que é, de se reconhecer na sua singularidade (DOS SANTOS BERNARDI; CALDEIRA, 2011).

A educação escolar indígena acontece em unidades educacionais, inscritas em suas terras e culturas, precisam de uma pedagogia própria com relação a sua especificidade étnica e cultural de cada povo ou comunidade e de formação específica para seus docentes, observando os princípios constitucionais, a BNCC e os princípios que norteiam a Educação Básica nacional.

O educador tem papel fundamental na construção e mudanças de paradigmas, e na educação indígenas não é diferente, o professor atuante nas comunidades deve ter como princípio direcionador de seu trabalho o fortalecimento e valorização das diferentes identidades indígenas, induzir o sentimento de pertencimento étnico de seus povos, das práticas culturais

e das línguas faladas em suas comunidades, hoje não se discute mais se o indígena tem direito de ir à escola, mas sim a que tipo de escola.

Segundo as orientações do RCNEI (1998), o professor ideal para a escola indígena é o professor indígena, pois somente ele é capaz de garantir que o espaço ensino-aprendizagem seja comunitário e defenda a história de um povo que, no Brasil, foram os primeiros habitantes. Conforme afirma Ribeiro (1996, p. 282) “a língua constitui um dos elementos mais persistentes da cultura; todavia, também ela reflete forçosamente as experiências vividas no grupo”. Neste sentido, resta claro que os professores da escola indígena precisam dominar a língua materna e língua portuguesa, na medida que “[...] com a língua materna se perpetua a cultura e com a Língua Portuguesa se estabelece a comunicação para sobrevivência cultural sustentável” (NASCIMENTO, 2020, p. 1.949).

Como cita Cláudio Gomes da Victória, professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e especialista em educação de indígenas, o senso de pertencimento é fundamental, pois:

Um não indígena não vai conseguir fazer articulações porque não tem domínio pleno dos conhecimentos, não tem a tradição oral ou a vivência em comunidade. Mas desde que atenda demandas dos povos indígenas, a escola pode ser instrumento de fortalecimento dessas culturas (MATOUKA, on-line, s.a.)

Porém, para que o indígena tenha formação específica para ministrar aulas nas aldeias é necessário que haja uma inclusão construtiva de cursos ofertados pelas Universidades. A formação destes professores indígenas e sua continuidade na escola da comunidade é necessária.

Conforme o parecer CEB n 014/1999, o conselho Nacional de Educação Pública a Resolução n.º 3/1999, em seu artigo 6º estatui que:

A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadora de professores.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação expressa seu compromisso na formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (magistério indígena); na formação de professores indígenas em nível superior; na produção de materiais didáticos inclusivos, contando com apoio financeiro do MEC. Ademais, o apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação de vagas para a educação escolar em terras indígenas é de suma importância para garantir o acesso à educação das comunidades indígenas. Destaca-se, ainda, que a fim de promover o controle social indígena, o MEC, em parceria com a Funai, desenvolve cursos de formação para que professores e lideranças indígenas aprendam e conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d, on-line).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação escolar indígena nos remete ao período do “descobrimento” do Brasil, momento no qual os jesuítas eram enviados pelos portugueses para catequizar os povos indígenas. Percebemos que desde este período, a história da educação indígena é marcada por perdas e desafios, mas também por vitórias e conquistas, estas principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

As lutas para implementar políticas públicas para regulamentar a educação indígena e para acabar com as resistências quanto aos saberes não impostos pelo olhar colonial e europeu ainda se constitui um desafio. O arcabouço normativo, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB e o RCNEI, apenas de enaltecem a alteridade dos povos indígenas, ainda necessidade de efetividade no plano prático, devendo o Estado investir na formação de docentes indígenas e na infraestrutura das escolas indígenas.

De certo que precisamos superar o quadro atual de violência e injustiça contra os povos indígenas, sendo certo que o desrespeito à alteridade é fruto de um processo histórico-cultural de apropriação do território brasileiro.

A conta dos desafios enfrentados por uma educação bilíngue e de qualidade aos povos indígenas, necessitamos de uma pedagogia que não apenas valorize as diferenças, mas acrescente e amplie espaços democráticos de lutas pela libertação da opressão sofrida, do extermínio de povos e da própria cultura indígena. Portanto, a educação indígena deve ser trabalhada como um meio de valorizar as diferentes culturas que formam os muitos povos indígenas, e com isso reconhecer a alteridade no contexto nacional.

No mais, cabe-nos refletir acerca da fragilidade da vida humana e perceber nosso papel como parte integrante do todo, não nos esquecendo que o silenciamento das minorias revela a desumanização e a categorização de pessoas, o que não encontra espaço nas sociedades multiétnicas e democráticas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 35.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Parte 3: A transmissão da cultura. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. MEC. **Resolução N.º 01**. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query

[=373/1997-](#)

[CEE/MS#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para,M%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias..](#) Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**. História e cultura afro-brasileira e indígena. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 26/1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Didática crítica e intercultural: aproximações** (pp. 15-40). Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; ADAMS, Cristina. Territórios e Direitos dos povos indígenas. **Nexo Jornal**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/Territ%C3%B3rios-e-direitos-dos-povos-ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar. **Comitê de Educação Escolar Indígena**. 1994. 2ª Ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, (Cadernos de Educação Básica). Série Institucional.

DOS SANTOS BERNARDI, Lucí T. M.; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. In: **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 21-39, 2011. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/28>. Acesso em: 7 may. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, setembro. p. 55- 70, 2005.

EDUCA publicação online de educação. São Paulo, **Revista e curriculum**, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000401934&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 20 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

- INFO escola. **Brasil Escola**. São Paulo. 2009. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/educacao-indigena/>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.
- MATUOKA, I. Educação indígena: olhar integral para os saberes tradicionais e do território. **Centro de Referência em Educação Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-indigena-olhar-integral-para-os-saberes-tradicionais-e-do-territorio>. Acesso em: 27 jul. de 2022.
- MEDEIROS, Adriana Francisca de; SILVA, Adnilson de Almeida . Da escola para os indígenas à escola dos indígenas: construindo o caminho da alteridade. In: **VI Semana de Antropologia Desafios da Alteridade**, 2014, v. VI. p. 1-11, Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: <https://eventos.ufpr.br/semanarq/semanarq2014/paper/view/1088/375>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes 19 (49): 11-17, 1999.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete RCN para Escolas Indígenas. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índios**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. 72 p.
- NASCIMENTO, Maria Rosemi Araujo do. Cultura, diversidade e diretrizes para a educação escolar indígena. In: **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1934-1956, out. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000401934&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 06 jul. 2022.
- PORFÍRIO, Francisco. Alteridade. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986
- SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. In: Educar. n. 31, p. 169-189, Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. In: **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16373/16373.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2022.