

Eixo Temático
Educação Especial na Educação no Campo
Título
A etnografia da educação indígena no Brasil

Autor(es)
López Flor Magali Aguilar ¹
Instituição
Universidade Federal de São Carlos

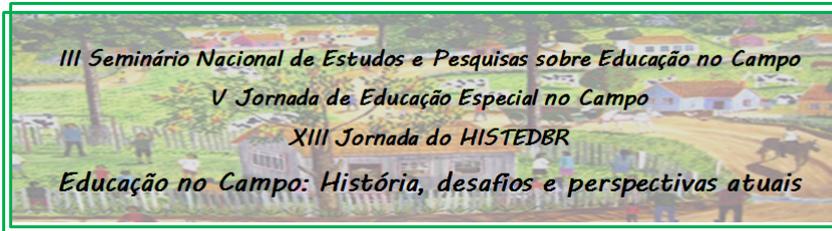
E-mail
magaliaguilar_91@hotmail.com
Palavras-chave
Educação especial, educação bilíngue, direito indígena

Resumo

A sabedoria dos povos indígenas foi ignorada durante anos pelos não-indígenas. A história da educação escolar indígena tem sofrido diversas mudanças, desde ações para “civilizar” sem ter nenhum tipo de participação dos indígenas, até experiências onde os indígenas são os protagonistas, tendo participação direta na formulação de metodologias, como também nos conteúdos pedagógicos, isto junto com os professores indígenas, enriquecendo a discussão sobre escola diferenciada. Por outro lado, a escola nas aldeias indígenas representa um espaço de diálogo, onde os indígenas podem conquistar seus direitos, reforçar a identidade étnica e sua cultura. Dada a relevância do tema e à produção lacunar sobre as escolas indígenas, presente artigo, propõe compreender o processo de legislação sobre educação indígena no Brasil, a escola na

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



formação de identidade, como também a importância da etnografia no estudo escolar indígena.

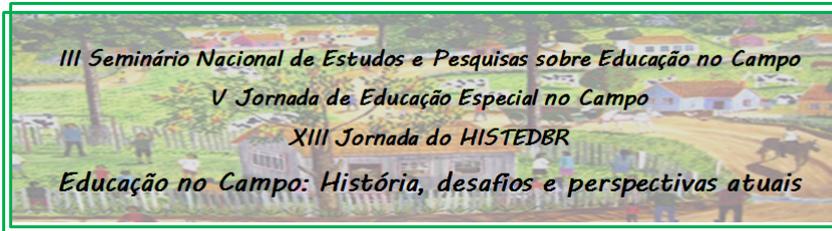
Legislação sobre educação indígena no Brasil

Segundo Tassinari, em seu artigo “A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira” descreve as ações feitas pela instituição SPILTAN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) em 1910. A primeira fase: “pacificação” que consistia num processo de sedentarização, a segunda fase: como “educação” que era a implantação de escolas, onde se ensinavam matemáticas para comércio, técnicas agrícolas pecuárias e industriais, a terceira fase: desenvolvia-se ações para a “civilização” desse jeito, os indígenas entravam ao mercado dos trabalhadores nacionais, e a quarta fase: introdução dos indígenas na “vida civilizatória”.

O Censo Demográfico pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) determinou que a população indígena no Brasil é de 896.617, dos quais 517.383 vivem em terras indígenas, (25.963 vivem em zonas urbanas e 491.420 em zonas rurais). Os níveis de alfabetização das pessoas indígenas encontraram-se abaixo da média nacional, localizada em 90.4%, ficando 30.4% ainda analfabetos nas terras indígenas. A região sul ocupa o último lugar na escala populacional indígena, com 23.412. Na região de Tamarana possui 1483 indígenas, ocupando o nono lugar.

Segundo o Censo escolar da educação básica 2013 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) O número de matrículas na educação básica nas escolas localizadas em terras indígenas permaneceu estável entre os anos de 2012 e 2013. Nas áreas diferenciadas (áreas de assentamentos, terras indígenas e remanescentes de quilombo), a participação das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao total da educação básica é de 45,4%, valor superior ao observado na educação básica como um todo (31,5%).

Segundo Navantino (2008), o protagonismo indígena é a capacidade de estabelecer relações dialógicas da sociedade indígena com a sociedade nacional, também desempenhar o controle de seu projeto de vida. Em seu estudo sobre as escolas indígenas em Mato Grosso observou-se o protagonismo, pois, houve a participação do



movimento indígena e de entidades indigenistas nas negociações e no diálogo com o governo. O produto desses instrumentos, foi a resolução da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Convenção n. 1969 da Organização Internacional do Trabalho, 1989. Nesse período houve um aumento nas escolas indígenas de 20,5% e também da população estudantil indígena.

A educação indígena forma parte dos direitos indígenas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O estado garantirá conteúdos mínimos, para assegurar a formação básica, além que o ensino fundamental será fornecido pela língua portuguesa e também de suas línguas maternas. O estado fornece e respalda os direitos culturais, incentivando a difusão da cultura. Como podemos observar no Capítulo III - “Da Educação, Da Cultura E Do Desporto”

SEÇÃO I – “DA EDUCAÇÃO”

Artigo 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.

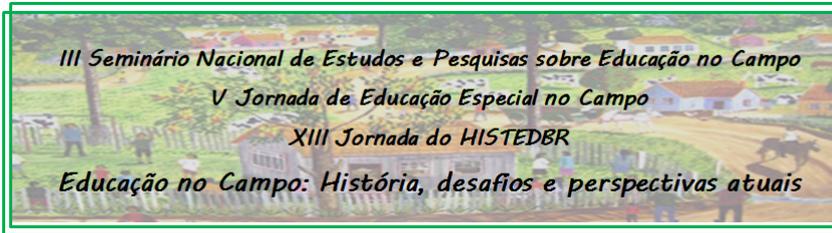
2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

SEÇÃO II – DA CULTURA

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 10.712/09, institui, no artigo 87, a chamada “Década da Educação” e promulga em 09 de janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), neste plano destaca-se a universalização da oferta de programas aos povos indígenas, entre o que se destaca: autonomia para as escolas, no plano do projeto pedagógico e uso de recursos financeiros. Dessa maneira se garante a



participação das comunidades indígenas. Além disso, o PNE estabelece a especificidade do modelo de intercultural bilíngue educação, nas escolas, por meio da criação da categoria escola indígena (Lei No 10.172).

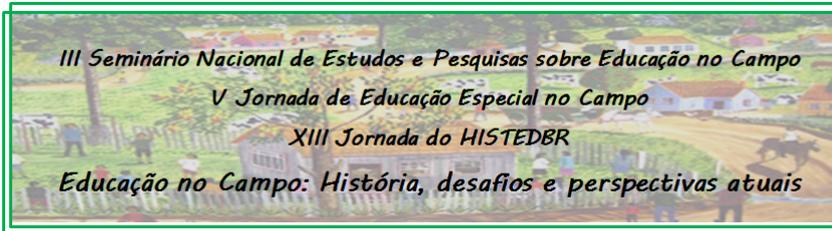
A escola indígena na formação de identidade

Segundo Cohn (2014) nas escolas pode ter variedades de sentidos, entre as quais estão a geração de propostas de pedagogias próprias, assim também pode-se apresentar risco de banalização de suas culturas. As escolas específicas e diferenciadas, podem ser um meio para garantir a produção da cultura; no entanto é importante escolarizar aprendizagens e conhecimentos, desse modo, se pode garantir a circulação e sua produção fora das escolas, respeitando infâncias e regimes de conhecimento indígenas.

Tilkin (2014) faz menção sobre a contradição inerente a escola, seja como um instrumento de empoderamento para conquistar a autonomia - os índios tomam as instituições escolares, para fazer delas um espaço para o exercício da política, aprendendo até as políticas dos brancos – o autor define esse processo como “arte criativa de se apropriar de armas oferecidas pelos brancos”. No entanto, hoje essas políticas não são consideradas como “indigenistas” já que, não estão catalogadas pelas diversidades de modos de saber, nem com as formas de articular conhecimentos.

Testa (2011) pesquisadora dos Guaranis Mbya, faz uma reflexão sobre a importância dos caminhos e mobilidade, pois, na adoção de caminhos descreve-se as práticas de criação, acesso e circulação de saberes. Por isso, conhecer os modos nos quais as pessoas cuidam seus caminhos de saberes e como evitam que a circulação seja excessiva ou descontrolada é importante para o crescimento da pessoa e de suas relações. Com isso se garante, a capacidade de reconhecer, diferenciar e escolher entre os múltiplos caminhos.

Alvares, (2004) pesquisador dos Kitoko Maxakali, descreve o cotidiano da aldeia, e como as crianças pequenas se relacionam, já que, as crianças desenvolvem um papel fundamental, no processo de construção de noção de uma pessoa Maxakali, nesse processo apresenta-se a construção da pessoa, cosmologia e aprendizagem. Refletindo, dessa experiência, os processos de produção de aprendizagem e de conhecimentos, e,



coincidindo com Testa, anteriormente mencionada, sobre a importância da construção de relações sociais e a circulação de saberes.

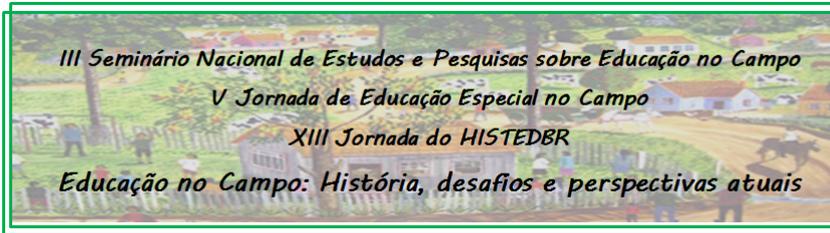
No caso dos índios do rio Uaupé, a escola foi um projeto de articulação catequético-civilizatório dos salesianos. No final da década de 1960, são instaladas as escolas municipais de Ensino Fundamental, onde a maioria dos professores são indígenas, embora, os salesianos tenham sido os responsáveis pelo desmoronamento de sua cultura, para os indígenas apropriar-se do conhecimento oferecido nas escolas dos “brancos” significa adquirir potências criativas. No entanto, o conhecimento Xamânico prevaleceu como uma propriedade intelectual, onde o grupo possui direitos imemoriais. (LASMAR, 2009)

A escola pode influenciar na afirmação de identidade como também a conquista de direitos. Um exemplo interessante ocorre nas escolas do território dos Xakriabá, o primer exemplo chama-se de “encostados” consiste na presença de crianças com idade menor que a idade de cursar o ensino fundamental, sem a necessidade de estar inscritos, dessa maneira, as crianças interagem com alunos maiores e com ambiente escolar. Outro exemplo desenvolvido por professoras, consistia em “reprovar” os melhores alunos das series iniciais para que eles ajudem no processo de aprendizagem de seus companheiros. Mudando completamente a ideia do individualismo, comumente presente nas escolas das zonas urbanas (GOMES, 2006).

Segundo Tassinari, no Encontro Anual da ANPOCS, muitas vezes nas escolas, os índios são unicamente receptores passivos do conteúdo ideológico, sem participação, deixando a escola como um espaço criado pela sociedade dominante. No entanto, o autor reafirma que as escolas diferenciadas devem partir da realidade do povo, estimular sua cultura e reforçar a identidade étnica. No caso do projeto do CIMI, desenvolvido com os povos do Oiapoque. Este projeto relativo a educação diferenciada, tem promovendo a participação dos índios na elaboração da metodologia e conteúdo, sobre tudo, com professores índios. O produto deste projeto foi o programa de educação

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



bilíngue, onde elaborou-se um dicionário (Kheul-português/português-Kheul) e um material didático bilíngue (cartilha No Lang). Além dos avanços, encontra-se os problemas burocráticos para a aprovação de currículos diferenciados, até a resistências das aldeias indígenas.

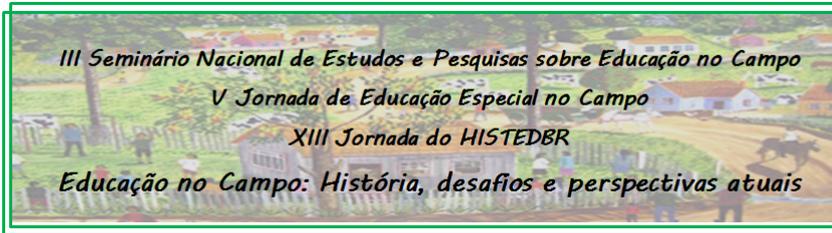
Segundo Nĩvygsãnh, a essência da escola diferenciada está com os ‘velhos’, já que, os saberes tradicionais estão na memórias deles, assim também, a experiência empírica poderia ser chave para um Projeto Político – Pedagógico, adequado para a educação escolar Kaingang, resgatando e transmitindo os conhecimentos de geração em geração, como se observa no seguinte texto:

“A aprendizagem da criança kaingang é feita pelos nossos, velhos, na oralidade, à luz do fogo de chão, pela noite, acompanhados do olhar curioso das crianças kaingang. Dessa forma, se ouviam lendas que compunham a mitologia kaingang, a história dos seus antepassados e confrontos com povos não-indígenas no processo de colonização, também transmitindo saberes e valores do povo kaingang. Assim acontecendo sucessivamente, de geração em geração, para que esses conhecimentos se perpetuassem através dos tempos, pela oralidade. Na sociedade kaingang as crianças e os velhos são muito respeitados, porque ocupam posições muito distintas e importantes: enquanto um representa a sabedoria e experiência de vida, outro representa a perpetuação desses saberes”
(Nĩvygsãnh, Caderno Proeja, pág. 59)

Schelbauer, 2014 em sua pesquisa sobre escolas rurais, faz referência principalmente na emergência da institucionalização e da expansão da escola primária rural. No caso do alto número de analfabetos que vivia nas áreas rurais em Paraná, observa-se não somente a necessidade, se não a urgência da educação primária para a infância. Embora houvesse crescimento da oferta educacional rural, as principais dificuldades que enfrentavam eram a frequência obrigatória, o uniforme e o uso de materiais

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



pedagógicos, os quais, dificultavam-se para as crianças trabalhadoras ora em tempo de colheita. Isto inclui também as crianças indígenas, que sem dúvida apresenta-se os mesmos problemas, além da negação da sua identidade dentro das escolas urbanas.

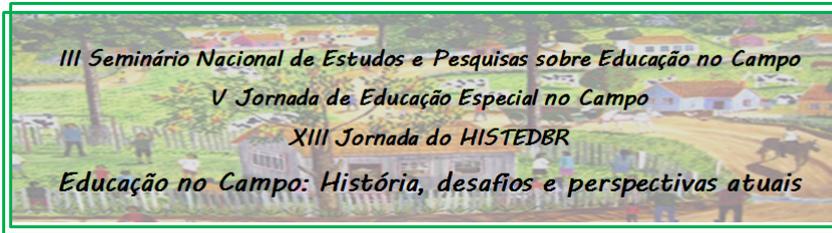
Depois dos quinhentos anos da chegada dos europeus, o 85% das línguas do Brasil foram perdidas. O qual, as opções metodológicas para a escolha da língua: “Situavam a escola como o lugar privilegiado da educação e a escrita como instrumento de valorização cultural e expressão de uma identidade própria e cujo domínio conduziria os povos indígenas, alfabetizados para a sua determinação e autonomia” hoje, essa alfabetização é conhecido como letramento. Embora o português apresenta-se para os indígenas como utilitário e de uso limitado, pois, são povos ágrafos, ou seja, seus mecanismos internos são eficientes, tanto na comunicação e transmissão de conhecimentos. Para esta eficiência, é necessário, a elaboração de material didáticos adaptados aos interesses dos indígenas.(LADEIRA, 2007, p. 436)

A alfabetização é compreendida como um processo de estabelecimento de relações com o mundo, por outro lado, a língua como um elemento integrador entre as diversas áreas de conhecimento. Uma das causas da desapareção da cultura e da língua é a exclusão da mesma. Por isso a importância da produção de unidades significativas e contextualizadas das frases e textos e não a alfabetização por meio das cartilhas. No caso dos personagens de mediação, é importante que saibam comunicar as exigências e petições dos indígenas, para que estas sejam consideradas nos programas e projetos. É aí onde os povos indígenas, a traves dos mecanismos políticos tradicionais, legitima o direito de decidir sobre curso da escola. (FRANCHETTO, 1994, p. 410- 419)

Esta é, em síntese, a revisão das principais linhas de pesquisa sobre as escolas indígenas no Brasil. Na atualidade, são poucos os estudos sobre as escolas indígenas, educação bilíngue e seu impacto nas aldeias. No entanto, os estudos realizados ajudam e enriquecem o debate sobre a educação específica e diferenciada.

A etnografia no estudo das escolas indígenas

Segundo Cohn (2014) as escolas, frequentemente, não são analisadas no mundo vivido indígena; desde os modos que as escolas surgem, e o valor que da aldeia para a escola. No entanto a autora faz menção que “a experiência histórica demonstra que os



povos indígenas dão grande valor e importâncias a escola” e para compreender esse valor é necessário entender os processos históricos e os contextos políticos – respeitando os processos próprios de ensino e aprendizagem- isso é respondido por meio da etnografia. Já que o valor e o significado diferem em cada caso de população indígena.

De acordo com Lévi – Strauss (2014, p. 56-57), desde um ponto de vista elevado e distante a etnografia procura conhecer e julgar o homem para aparta-lo das contingências da sociedade ou da civilização.

Hoje às vezes me pergunto se a etnografia não me atraiu, sem que eu suspeitasse, devido a uma afinidade de estrutura entre as civilizações [...] semelhante as queimadas indígenas, ela abrasa solos por vezes inexplorados; fecunda-os talvez para extrair-lhes às pressas algumas colheitas, e deixa atrás de si um território devastado.

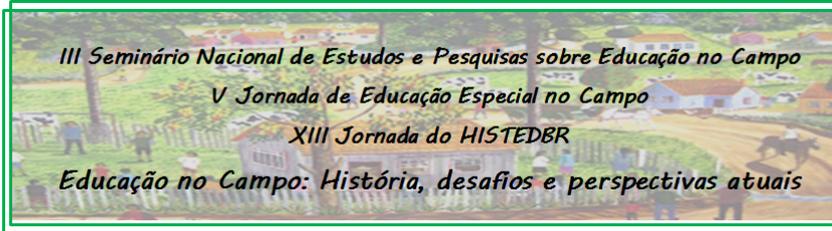
Na etnografia clássica, descreve-se os aspectos de vida dos “povos primitivos” e a educação. Os Uwa vivem no território colombiano, habitam na região sopé da Cordilheira Oriental, são dos povos mais tradicionais da Colômbia, neste povo, como em outros, ainda se vê a lógica da dominação cultural no espaço escolar. (Pérez, 2007) A experiência obtida pela pesquisadora permitiu formular questionamentos, com respeito na noção da escola como instituição natural da educação formal ou escolarizada. Embora que a educação não somente ocorre na escola, portanto os grupos indígenas têm educação. A etnologia indígena no Brasil desenvolvida em 1970, compreende a dimensão da corporeidade nas comunidades indígenas do Amazonas, como também a construção de relações sociais, o qual é por meio da linguagem social. A autora faz menção sobre a importância de desconstruir a relação mecânica entre educação formal e espaço escolar, com a finalidade de buscar processos de escolarização que reformule a condição hegemônica da escola.

Considerações finais

A educação escolar indígena, tem sofrido diversas mudanças no longo da história. Desde ações como a “pacificação”, “educação”, “civilização”, tudo com a ideia de

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



incluir aos indígenas no mercado de trabalhadores sociais. Aliás, as principais mudanças, são desde a articulação catequético-civilizatório até a educação como parte dos direitos indígenas, dentro da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde se garante o uso das línguas maternas, como também em língua portuguesa, fornecendo o exercício dos direitos culturais. Tudo isto, dentro da educação escolar.

Com os distintos exemplos expostos no artigo, pode-se observar a geração de propostas de pedagogias próprias, como também a produção da cultura, exercício da política. O conhecimento dos caminhos de saberes dos indígenas, é importante para a criação, acesso e circulação de saberes no cotidiano dos indígenas, pois, garante a capacidade de reconhecer, diferenciar e escolher múltiplos caminhos. Como no estudo dos Kitoko Maxakali, no processo de construção da pessoa, cosmologia e aprendizagem.

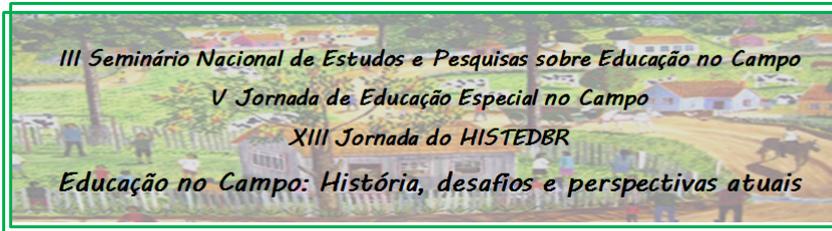
As escolas diferenciadas devem-se partir da realidade do povo, com a participação ativa do indígena, seja na elaboração da metodologia e conteúdo, desse jeito, reforça-se a identidade étnica e sua cultura. Como no caso dos Xamânico, onde os grupos possuem direitos imemoriais, também a afirmação de identidade pelos Xakriabá, o projeto CIMI, onde elaborou-se um dicionário (Kheul-português/português-Kheul) e um material didático bilíngue (cartilha No Lang) pelos Galibi, os Palikur, os Karipuna e os Galibi-Marwono, o reconhecimento da escola diferenciada por meio dos saberes tradicionais pelos Kaingang. Todas estas experiências reafirmam a postura da identidade, a valorização da cultura e a participação indígena na política.

Por tanto, a escola contribui positivamente na construção da identidade social e cultural do estudante indígena, bem como para sua participação política na comunidade e na sociedade brasileira; a geração de um diálogo na comunidade visando a redução das desigualdades. Por isso que o estudo da educação indígena, tem que ser entendida dos processos históricos e os processos de ensino e aprendizagem, desconstruindo a formação escolar e espaço escolar.

4. Bibliografia

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



ALVARES, M. M. **Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização** Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, volume 15(1): 49-78 (2004)

COHN, C. **A cultura nas escolas indígenas.** Políticas culturais e povos indígenas -1 ed.- editora Cultura Acadêmica, São Paulo, 2014.

D" ANGELIS, W. R., y J. VEIGA. **Habitação e Acampamentos Kaingang hoje e no passado.** *Cadernos do CEOM*, 2003: 213-242.

DARCY, RIBEIRO. **Os índios e a civilização.** São Paulo: Schwarcz LTDA., 2009.

Direitos Indígenas na **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Lei No10.172 de 9 de Janeiro de 2001

FRANCHETTO, B. **O Papel da Educação Escolar no Processo de Domesticação das Línguas Indígenas pela Escrita.** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasília, v. 75, n. 179/180/181 p. 410- 419, 1994.

GOMES, A.M.R. **O proceso de escolarização entre os Xakriabá: O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

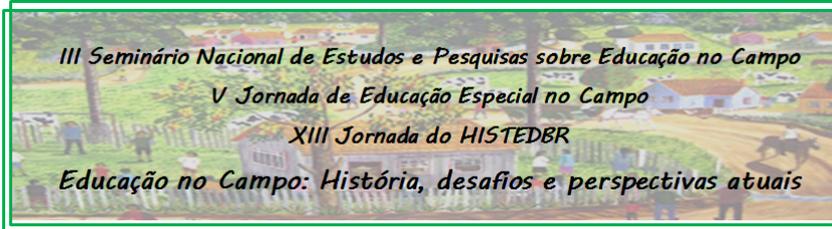
IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística) **O Brasil indígena.** Censo Demográfico 2010

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). **Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico.** Brasília-DF | 2014

LADEIRA, M. E. **DE “POVOS ÁGRAFOS” A “CIDADAÕS ANALFABETOS”:**
AS CONCEPÇÕES TEORICAS SUBJACENTES ÀS PROPOSTAS

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDIGENAS NO BRASIL. Políticas culturais e povos indígenas, Editora UNESP, 2007.

LASMAR, C. **Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar** Tellus, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009 Campo Grande - MS

LÉVI-STRAUSS, C. **TRISTES TRÓPICOS.** Editora SCHWARCZ S.A. São Paulo, 2014.

MÁYRA DA SILVA, L. VULFE, N. A. LL. **História Oral e Cultura Material Kaingáng: um olhar sobre a tradição e o ambiente escolar . s.f**

NAVANTINO, F. P. Â. **Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso.** En *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*, de ATHIAS RENATO y PAHIM PINTO REGINA, 45-55. São Paulo: Contexto, 2008.

Nĩvygsãnh, A. I. **VÊNH KANHRÂN**, Memórias e afetos na formação de professores, Cadernos Proeja: Especialização – Rio grande do sul, vol. VII Pensando na educação Kaingang

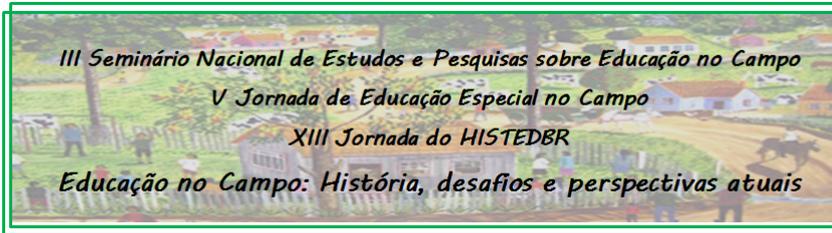
PÉREZ, A. L. **Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 227-244, jan./jun. 2007

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização.** São Paulo: Schwarcz LTDA., 2009.

TASSINARI, I. M. A . **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira.** ILHA Revista de Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Brasil.

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



TASSINARI, I. M. A. **Da Civilização À Tradição: Os Projetos De Escola Entre Os Índios Do Uaçá** XXI Encontro Anual da ANPOCS 97ST0624

TESTA, Q. A. **CAMINHOS DE SABERES GUARANI MBYA: modos de criar, crescer e comunicar.** Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Antropologia, São Paulo, 2014.

SCHLBAUER, A, R. **DA ROÇA PARA A ESCOLA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E EXPANSÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS NO PARANÁ (1930-1960).** Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43 Maio/ago. 2014 p. 71-91