

## A Educação Escolar Indígena no Brasil: da perspectiva civilizatória à emancipatória

Millaany Felisberta Souza<sup>1</sup>  
Cláudia Landin Negreiros<sup>2</sup>

### Resumo

A presente pesquisa se refere a um estudo realizado por meio de revisão bibliográfica e análise documental, em que se buscou descrever o processo pelo qual a Educação Escolar Indígena passou até chegar ao cenário em que se encontra. Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar a evolução da Educação Escolar Indígena no Brasil, desde os aspectos civilizatórios aos emancipatórios. Neste caso, deixa-se claro que a historicidade da Educação Escolar Indígena no Brasil, desde os primórdios da colonização, dinamiza-se entre dilemas e desafios. Isto porque a chegada dos europeus desencadeou uma série de transformações, cujas consequências foram extremamente negativas para esses povos, os quais, embora nativos da terra e detentores de significativos conhecimentos e culturas, foram forçados a se adequarem aos costumes dos colonizadores europeus. Desse modo, pode-se perceber que a educação escolar em aldeias indígenas esteve marcada por princípios assimilacionistas e integracionistas ao sistema nacional de educação, e foi um longo processo de conquistas legais.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Cultura; Conhecimento.

### 1. Introdução

Ao longo da história brasileira o sistema educacional tem passado por um processo contínuo de significação e ressignificação, dada a sua expressiva influência na sequência de formação humana dos cidadãos. Nessa conjuntura social de múltiplas facetas a questão indígena tem se revelado tema de grande interesse nos mais diversos setores da sociedade. Desta forma, configura-se como uma área de especial atenção no estado de Mato Grosso, onde o poder público tem implementado políticas educacionais que visam garantir os direitos previstos na própria Constituição Federal de 1988 quanto à especificidade nos procedimentos formais de educação de cada povo que se encontra no país.

Nesse sentido, busca-se a construção de escolas específicas e diferenciadas, rompendo com as narrativas disciplinares unificadoras que atendem aos padrões do conhecimento universal, partindo para ações que consideram os saberes relacionados diretamente com o grupo e a realidade local, valorizando-os, numa negação ao processo de homogeneização incrustado no modelo da escola de postura tradicional não indígena.

No entanto, sabe-se que a educação escolar em aldeias indígenas esteve marcada por princípios assimilacionistas e integracionistas ao sistema nacional de educação, e foi um

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Barra do Bugres. Licenciada e Bacharelada em Ciências Biológicas pela UNEMAT. E-mail: [millaany.souza@unemat.br](mailto:millaany.souza@unemat.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: [clnegreiros@unemat.br](mailto:clnegreiros@unemat.br)

longo processo de conquistas legislativas, que começou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, para que houvesse mudanças no contexto da educação indígena. Dessa maneira, por meio dessa Constituição é que as referidas escolas passaram a ter o direito a uma educação escolar específica e diferenciada e, posteriormente, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, que, em seu bojo, esclarece os princípios orientadores da Educação Escolar Indígena (EEI), valorizando as especificidades de cada cultura e comunidade.

Diante de um cenário de importantes inovações políticas educacionais, este artigo busca apresentar a evolução da Educação Escolar Indígena no Brasil, desde aspectos civilizatórios a emancipatórios. Nesse sentido, na seara de educação emancipatória, inclusiva e libertadora, as orientações curriculares e outros documentos definem os conhecimentos e saberes matemáticos sob a concepção da interculturalidade, no contexto da Educação Escolar Indígena (SILVA et al., 2017). Isto possibilita aos povos indígenas a oportunidade de inserção de novos conhecimentos, tendo em vista que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem em duas vertentes: na perspectiva cultural, por meio da EEI, e na perspectiva intercultural, sendo que nessa última, a aprendizagem ocorre nos contextos das experiências vivenciadas pelas práticas pedagógicas ocidentais, acrescentando ou excluindo suas experiências culturais, sociais, afetivas e religiosas.

Entretanto, é importante salientar que este artigo trata de um recorte do primeiro capítulo de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo tema foi “Diálogo entre ciências e cultura: análise dos TCC da Faculdade Indígena Intercultural – UNEMAT”, defendida no primeiro semestre de 2020, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Barra do Bugres.

Ressalte-se que o presente estudo foi elaborado a partir de análise documental e levantamentos bibliográficos de trabalhos já publicados a respeito da temática, o qual está estruturado em duas seções, quais sejam: a primeira trata de aspectos históricos da educação indígena no Brasil; a segunda aborda os processos e conquistas, em âmbitos legais, da Educação Escolar Indígena.

## **2. Contexto histórico da Educação Indígena**

A historicidade da EEI no Brasil, desde os primórdios da colonização, dinamiza-se entre dilemas e desafios. Isso porque a chegada dos europeus desencadeou uma série de transformações, cujas consequências foram extremamente negativas para os inúmeros povos

indígenas, os quais, apesar de serem nativos da terra, detentores de um conjunto significativo de conhecimentos e cultura, foram considerados selvagens, exóticos, preguiçosos, ou seja, como o “outro”, que precisava urgentemente ser inserido no processo civilizatório,

[...] o que revela o preconceito e o desconhecimento sobre as populações indígenas e sua história. A imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie. (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 171)

Nessa perspectiva, a educação era utilizada como instrumento político pelos europeus, ignorando totalmente a formação humana praticada pelos indígenas, o que representou um divisor de águas na história desses povos, uma vez que, a partir da chegada dos colonizadores, toda a organização social das comunidades indígenas foi cruelmente atingida, pois os princípios orientadores do “Plano Civilizador” eram alheios a sua história e saberes, levando à construção e ao predomínio de uma concepção histórica-social estereotipada, evidenciado, inclusive, no próprio termo “descobrimento”, empregado para assinalar a ocupação dos europeus.

## 2.1 O “Plano Civilizatório”: a chegada dos jesuítas

Nessa perspectiva, é importante destacar que a educação indígena, comumente ignorada por muitos historiadores ao situarem como marco de início da educação brasileira a chegada dos jesuítas na colônia em 1549, já era desenvolvida e cumpria a sua função social nas comunidades, como afirma Sanchez (2016, p. 48):

Não havendo, em geral, distinção de classes sociais, não havia dominação de uns sobre os outros e, conseqüentemente, não havia aprendizado da superioridade de alguém sobre a inferioridade ou subordinação dos outros. Não havia competição nem concorrência, mas predominava a colaboração mútua. Nos períodos de abundância todos se beneficiavam e gozavam de fartura. Nos períodos de escassez todos sofriam as conseqüências por igual. [...] A menina acompanhava a mãe em suas tarefas próprias à mulher e os meninos acompanhavam os homens nas tarefas próprias dos homens.

A produção e a socialização do saber nessas comunidades eram de acordo com as necessidades cotidianas, ou seja, estavam intimamente ligadas à questão da sobrevivência e vivência em sociedade, e em consonância a isso, “a participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta” (RIBEIRO, 1992, p. 20). Desse modo, o conhecimento não era monopolizado por apenas algumas pessoas, já que todos, necessariamente, precisavam estar aptos a enfrentarem os desafios cotidianos na vida em comunidade.

Esse cenário educacional mudou de forma gradativa e drasticamente com a implantação da política de colonização europeia, como bem enfatiza Saviani (2007, p. 29):

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, os três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando seus habitantes; a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como difusão e conversão dos colonizados a religião dos colonizadores.

No plano de colonização das terras brasileiras, a coroa portuguesa, objetivando a efetivação de sua expansão territorial e, por conseguinte, a obtenção de riquezas e vantagens comerciais, buscou validar a conquista das novas terras por meio de diferentes recursos, sendo a catequização, isto é, a educação cristã realizada pelos jesuítas, um investimento considerado de grande valia, de acordo com Saviani (2007).

Tanto Saviani (2007) quanto Ferreira *et al.* (2001) concordam que a vinda dos jesuítas para o Brasil foi uma medida planejada e, principalmente, mantida sob princípios e ideários, os quais visavam, de fato, a consolidação de um sistema de ensino capaz de solidificar a tão almejada conquista das novas terras e dominação dos nativos, que denominaram de processo civilizatório. Desse modo, a mola propulsora nesse projeto educacional era a conversão dos nativos, ou seja, a extinção total da identidade desses, cujo intuito era impor um novo modo de pensar e agir dentro dos padrões cristãos, ou seja, “os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo” (SAVIANI, 2007, p. 37).

Evidentemente o plano não era tão somente a transmissão de conhecimento propriamente dito, os objetivos iam muito além, estavam intimamente ligados à política econômica executada naquele contexto de avanços do imperialismo. Logo, não é exagero dizer que saber e poder já caminhavam juntos, de modo que um nutria o outro para que ambos se consolidassem. Assim,

[...] desorganizaram social e politicamente, em grande medida, as sociedades nas quais exerceram atividades proselitistas, como o ocorrido com os Juruna do Parque Indígena do Xingu e os outros povos indígenas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de investir em mão-de-obra barata para a população não-índia circunvizinha (FERREIRA *et al.*, 2001, p. 73).

A proposta funcionava como um manual, que tanto o professor quanto o aluno deveriam conduzir seu comportamento de acordo com o que nele estava escrito. Para Zotti

(2004, p. 31), trata-se “de uma coleção de regras e prescrições milimetricamente pensadas”. Em se tratando de sua proposta curricular, a autora relata o seguinte:

A proposta curricular contemplava a educação literária, filosófica e teológica nos níveis elementar, secundário e superior. O curso de humanidades (secundário) foi o mais difundido, pois era o alicerce do ensino jesuítico. Eminentemente literário, objetivava uma formação essencialmente humanista, com o fim de diferenciar e reforçar a dominação, na medida em que as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão-de obra escrava. O currículo, essencialmente humanista, visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes. (ZOTTI, 2004, p. 31).

As práticas pedagógicas adotadas pelos jesuítas ancoravam-se nas peculiaridades existentes no cotidiano dos ameríndios. Essa vertente ideológica foi aprofundada pelo padre José de Anchieta, dada a explícita ineficácia do ponto de vista do plano executado até então.

Nesta amplitude, a retórica, isto é, a “civilização pela palavra”, era o elemento base do Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, denominado de *Ratio Studiorum*, apresentado por Inácio de Loyola, em 1599, contendo, de acordo com Saviani (2007), 467 regras de caráter elitista e universalista. Esse conjunto de regras foi em decorrência das transformações provocadas pela Reforma Protestante, bem como pelo início da implantação do sistema econômico capitalista, colocando em xeque o poder da Igreja (SILVA; AMORIM, 2017).

Anchieta, um dos mais conhecidos jesuítas, dominava muito bem diversas línguas, entre elas, a dos indígenas, utilizando-se da dança e principalmente da poesia, além do teatro, como metodologia em sua práxis pedagógica para trabalhar a luta constante entre o bem e o mal. Para tanto, debruçou-se no estudo da temática e escreveu “aproximadamente vinte autos, o que corresponde a quase totalidade das peças jesuíticas do período” (FERREIRA JÁ; BITTAR, 2004, p. 186, apud, SAVIANI, 2007, p. 47). Portanto, assim foi traçado o percurso da educação indígena pelos jesuítas, subjugando, aos poucos, os nativos à fé crista, já que “Para os jesuítas, a religião católica era obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador” (SAVIANI, 2007, p. 47).

Com o objetivo de se aproximar dos indígenas para convertê-los à fé cristã, o Padre José de Anchieta foi estudioso das línguas indígenas e, a partir de seus estudos, elaborou um dicionário da língua Tupi, tornando-se, então, o primeiro dicionário conhecido da língua Tupi,

publicado em 1595, com o nome de Arte de Gramática da Língua Mais Falada na Costa do Brasil.

O referido dicionário contém várias descrições da língua Tupi da época, com descrições tanto da escrita como da pronúncia, bem como argumentos e teorias que foram elaborados a partir da visão cristã, em que se demonizava as línguas indígenas.

Tratava-se, então, de absorver as culturas indígenas para substituí-las pelo Evangelho. Os jesuítas, desde cedo, determinaram que a catequese, ou a “conquista das almas”, seria mais facilmente realizada se usassem a língua dos naturais. Assim, a Gramática da Língua Mais Falada na Costa do Brasil surge como instrumento da conversão do indígena, desta maneira:

[...] a religião, nesse momento histórico, era uma expressão cultural, de necessidade, e que a catequese dos índios atendia a essa característica, objetivando, com toda evidência, aporuguesá-los. Aporuguesar implicava situá-los socialmente: arranjar um lugar e um papel para os índios dentro da sociedade portuguesa. Não custa imaginar que lugar e que papel lhes estavam destinados (PAIVA, 2000, p. 3).

Como ressaltado anteriormente, a educação exerce uma função social, logo, a sua política se concretiza em conformidade com os interesses do Estado. Nesta lógica, em 1752, os jesuítas, que até então monopolizavam os processos de ensino e de aprendizagem, foram expulsos da colônia portuguesa pelo Ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, pois

A catequização dos índios não dava os frutos esperados: muitas tribos, muito nomadismo, poucos padres, perigos de toda sorte, abuso dos portugueses. A experiência mostrava que só com o aldeamento haveria possibilidade de ter êxito. Para tanto, era necessário que a força militar estivesse junto, obrigando a entrar e a obedecer. A aldeia congregava os índios, prontos para atender ao chamado da campanha, à pregação da doutrina, ao chamado à oração, ao sinal para o trabalho e ao toque de recolher: tudo permanecia sob controle. A aldeia garantia a produção dos meios de subsistência e servia de reserva aquartelada para a defesa e o ataque. Com a aldeia, os índios perdem suas comunidades, o motivo da guerra aos contrários, a liberdade, seus costumes. A aldeia vai formar um novo índio, que nada mais tinha de índio, na expressão de Anchieta. O processo de desintegração sociocultural encontrou na aldeia o elemento catalisador por excelência, experimentando o índio na própria carne a identificação da mensagem religiosa com sua sujeição e o despojamento de sua cultura. (PAIVA, 2000, pp. 14-15)

Assim desencadeou-se o encerramento de um ciclo, seguido por uma reforma educacional, acarretando várias mudanças no sistema educacional indígena. Entretanto, nem tudo é deslumbrante, pois os povos indígenas possuem uma trajetória marcada pela violência, escravidão, doenças e genocídio. Azevedo e Penna (1996) relata que, com o início da colonização dos europeus em território brasileiro, estima-se que havia cerca de 3 milhões de nativos, número esse que decresceu ao longo dos anos por consequência da brutalidade dos

portugueses, marcada por conflitos, escravidão, doenças trazidas por esses e a tentativa de imposição da cultura europeia aos nativos.

## 2.2 A reforma pombalina e os ideários iluministas

A expulsão dos Jesuítas, justificada pela ideia de que a educação religiosa desenvolvida por eles até então não era conveniente aos interesses do Estado, levou Pombal a interromper o ensino jesuítico e a implantar uma reformulação total da educação nos moldes das novas concepções iluministas, que se difundiam no continente europeu no século XVIII, pregando que a sociedade deveria pautar-se na razão e na liberdade e, para isso, a separação entre Estado e Igreja era essencial.

Nesse embate entre fé e razão, a proposta do movimento iluminista era a necessidade e urgência de rever os valores e princípios morais, religiosos, políticos e filosóficos, de modo que houvesse um expansionismo da razão na organização da sociedade, bem como nas relações estabelecidas pelo ser humano, ou seja:

O iluminismo não se restringia a uma simples atitude de crítica, envolvendo necessariamente o ponto de vista a partir do qual ela era feita. Mas a crítica constituiu, sem dúvida, um elemento fundamental no movimento de ideias imprimindo-lhes uma dinâmica, impedindo que se cristalizassem numa totalidade estática, pronta. O iluminismo não podia ter uma forma sistemática, portanto, já que se definia justamente pelo repúdio por todo sistema rígido e acabado de pensamento. Mais do que uma atitude mental, o iluminismo foi um movimento de ideias, no sentido de um processo de constituição e acumulação de saber sempre renovado e sempre capaz de ser modificado até nos fundamentos (GRESPLAN, 2003, p. 15).

No aspecto educacional, o objetivo central de Pombal, com toda a autoridade concedida pelo rei D. José I (1714-1777), era criar a escola útil aos fins do Estado e, “nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensão do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar uma escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa” (CARVALHO, 1978, p. 139).

Assim, sob a égide das ideias dos intelectuais modernos, dentre eles, Dom Luís da Cunha (1662-1749), Luís Antônio Verney (1713-1792), Alexandre de Gusmão (1695-1753), Antônio Genovessi (1713-1769),

[...] as principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 3).

Outro Alvará que merece destaque é o de 05 de abril de 1771, que tratava da transferência do controle do ensino para o Estado, instituindo-se também um fundo financeiro para a manutenção da educação. No ano seguinte, especificamente em 06 de novembro de 1772, fora a vez da instituição do ensino popular e público, sendo visto como um marco importante da reforma educacional pombalina, pois não se restringiu ao texto legislativo, pelo contrário,

[...] passou de imediato à fundação de escolas, que deveriam completar um total de 479. A lei determinou que o ensino popular poderia também ficar a cargo de particulares, que para tanto contariam com apoio do Estado no prelecionamento das seguintes matérias: ortografia, gramática, aritmética, doutrina cristã e educação social e cívica ('civildade'). O ensino secundário daria ênfase especial ao latim, grego e francês. Ao mesmo tempo em que cuidava do ensino popular, fundou o 'Colégio dos Nobres', seminário dedicado à educação de filhos da nobreza; e, para manter o equilíbrio social e educacional, fundou também o Colégio de Mafra, destinado à educação dos plebeus, com programa idêntico ao reservado aos filhos da nobreza. [...] O primeiro-ministro criou um imposto especial destinado à manutenção e ampliação das escolas fundadas (lei de 10 de novembro de 1772). (SOARES, 1961, p. 218 apud MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 4).

Assim, na década de 1770, foram fundados dois estabelecimentos de ensino para a educação da população indígena: na Aldeia dos Anjos e no Rio Grande do Sul de São Pedro, tendo como base o Diretório pombalino, cujo objetivo era integrar os índios à sociedade colonial e, para isso, foi imposta a obrigatoriedade da língua portuguesa e a proibição da língua guarani, desta forma:

O Directorio que se deve observar nas povoaçoens dos Indios do Pará, e Maranhão Enquanto sua Majestade não manda o contrário, também conhecido como Diretório dos Índios, foi publicado em 1757, e a sua autoria, geralmente atribuída ao primeiro-ministro de Portugal, durante o reinado de Dom José I (1750 -1777): Sebastião José de Carvalho e Melo (1699- 1782) (ALMEIDA, 1997, p. 24).

O documento se insere como um dos elementos de uma série de medidas realizadas por esse ministro, o que nos rememora, rapidamente, ao início do século XVIII, época em que Portugal encontrava-se em posição desvantajosa em relação aos outros impérios europeus. Essa situação causou preocupação aos estadistas portugueses, conduzindo, então, ao empreendimento de inúmeras análises e perspectivas da condição da coroa portuguesa; entretanto, foi a partir do reinado de Dom José I (1750-1777) que as análises foram realizadas e resultaram em medidas de transformação da coroa portuguesa. O nome principal desse período é o de Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, como supracitado, enunciador do Diretório dos Índios, uma figura que surge como destaque,

num cenário desastroso, após um terremoto, seguido por um tsunami, em Portugal, destruindo, principalmente, Lisboa.

Então, Marquês de Pombal liderou a reconstrução de Lisboa, representando a reconstrução do império lusitano. A partir disso, Pombal tornou-se um marco público e o principal símbolo de um futuro promissor para Portugal. Com esse feito, conquistou a confiança de Dom José I, que o nomeou seu primeiro-ministro, colocando-o em uma posição de poder central.

O Diretório dos Índios, elaborado no século XVIII, foi constituído por um conjunto de regulamentações que tinham por finalidade a reorganização de várias esferas da colônia, principalmente relacionadas aos indígenas, em um momento de processo de descrição territorial nas colônias portuguesas e espanholas, com características administracionais que buscavam o controle político e econômico do Brasil e, além disso, o cuidado e a exploração do Vale Amazônico.

Contém também descrições das línguas indígenas, colocando-as como prática do demônio, línguas diabólicas descritas a partir de uma visão cristã que reforça o diferente ou o desconhecido como maléfico, um mal a ser expurgado (FREIRE, 2013).

Em consequência do fortalecimento do poder da Coroa, os nativos passaram a ser vistos como passivos ao serviço braçal e súditos em potencial, tanto pelo fato de que, quanto mais súditos, maior poder o rei teria no que concerne ao povoamento territorial. Portanto, o Diretório dos Índios, acima de tudo, foi parte de um projeto colonizador, que tomou forma influenciado por ideias iluministas crescentes no período, e também pela realidade em que se encontrava a coroa portuguesa, transformando-se em um exemplo de organização a ser introduzido.

Ao tentar aniquilar as especificidades e características das diversas etnias indígenas, o Marquês de Pombal almejava, por meio do Diretório, gerar uma uniformidade entre seus súditos, na qual o compartilhamento do mesmo idioma tinha papel fundamental de dominação e subjugação dos nativos, pela proibição e extinção de suas línguas, por meio de políticas que tinham como objetivo aporuguesá-los e cristianizá-los, tornando-os obedientes para a labuta. No entanto, esse projeto encontrou resistência tanto por parte dos colonos como dos índios (FREIRE, 2013).

Segundo Medeiros (2018 p. 3), “O Diretório do Índios foi extinto em 1798, entretanto, suas diretrizes continuaram vigorando mesmo após a proclamação da Independência. Não houve uma política indigenista oficial até 1845”.

Ao longo da monarquia, as relações com os indígenas tiveram como principais objetivos transformá-los em trabalhadores a serviço do Estado, principalmente, em expedições militares, na abertura de estradas e no povoamento de lugares remotos ou fronteiras; ocupar suas terras – seja pela conquista de seus territórios e, conseqüentemente, expulsão, pelo confinamento em aldeamentos ou pela extinção das antigas aldeias (ALMEIDA, 1997).

No entanto, de acordo com Luciano (2011), mesmo nas etapas em que a escola matinha o modelo colonial, os indígenas tinham interesse em estudar, e hoje avaliam como positivo o período dos internatos salesianos, os quais instigaram os indígenas a lutarem por seus direitos. Luciano (2011) ainda destaca a adversidade referente a essa escola, pois tinha como objetivo a integração, mas trouxe como resultado o empoderamento político e intelectual dos indígenas, possibilitando justamente o trabalho de construção da escola indígena específica e diferenciada. Do mesmo modo, o autor ainda afirma que mesmo com os novos dispositivos legais, cargos políticos, tanto governamentais como nas salas de aula, a escola indígena não ocorre da forma desejada.

### **3. Evolução da legislação escolar indígena**

Os primeiros núcleos indígenas foram construídos onde atualmente se localiza o estado do Paraná. Em seguida, com a expulsão dos Jesuítas, em 1779, as ações escolares indígenas foram sendo desativadas, em consonância com o decreto de Pombal, proibindo, assim, o ensino de línguas indígenas nas escolas dos missionários e impondo o ensino e o uso obrigatório do português aos índios (WACHOWICZ, 1988). Nessa mesma direção, Puppi (1996) pondera:

O uso da Língua geral que subsiste após à lei pombalina, aparentemente confirmava a relação de reciprocidade, porém não livrou a população indígena de abusos, arbitrariedades e violências. Estas, que ao longo desse período, através da língua do colonizador, frequentemente associada a educação religiosa e, algumas vezes, à instrução nas primeiras letras, impôs compulsoriamente novas formas de consumo e de produção alterando, sobre maneira, o universo cultural dessas populações. (PUPPI, 1996, p.17 apud BURATTO, 2007, p. 04)

Com a Independência do Brasil, em 1822, o primeiro projeto de Constituição do Império propõe a criação de centros de catequização e civilização dos indígenas, instituído no Art. 254, título XIII. Após oito anos da Proclamação da Independência, uma resolução permitia o acesso dos índios à educação escolar e ao serviço militar (SILVEIRA, 2011). De 1910 a 1966, a ênfase foi na profissionalização indígena. Nesse período, houve também a

crescente curiosidade e a formação de intérpretes em línguas indígenas, seguindo a política representada pela Comissão Rondon.

Em 1967, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI é criada para substituir o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que é extinto, e o Ato Adicional n° 1 impõe a incorporação dos nativos à comunhão nacional. A partir disso, a FUNAI coloca como modelo oficial de ensino indígena o modelo bilíngue proposto pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que se instalou no Brasil em 1956.

O trabalho realizado pela FUNAI e o SIL tinha o intuito de codificar as línguas indígenas para, a partir disso, ensiná-las nas escolas, assim como o português. Durante a época do Regime Militar, a FUNAI e o SIL criaram normas para a educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria n° 75 de 1972.

A formação de linguistas missionários do *Summer Institute of Linguistic*, em parceria com instituições científicas, definiu a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas para o trabalho com tradução do novo testamento. No entanto, os objetivos dessa instituição nunca foram diferentes dos objetivos das missões, ou seja, de catequisar e “salvar” as almas dos indígenas. Dentro desse cenário, em 1970, foi fundada a Escola Clara Camarão, no Posto Guarita, em Tenente Portela, no estado do Rio Grande do Sul (BURATTO, 2007).

Em 1973, a Lei 6001, assegurada pelo Estatuto do Índio, garantiu a alfabetização dos indígenas na sua própria língua. Com isso, em 1974, foram criadas as diretrizes para a ação conjunta entre MOBREAL12/FUNAI e MEC13/FUNAI<sup>3</sup>, visando a alfabetização entre os grupos indígenas.

Contudo, a grande mudança no que se refere à Educação Escolar Indígena no Brasil foi em relação à atual Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, que concedeu à questão indígena um capítulo específico com o título “Dos Índios”, inserido no Título III “Da ordem Social”, no Artigo 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” (BRASIL, 1988, p. 150).

A Constituição Brasileira garantiu a manutenção da identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se tornasse um meio de valorização das línguas, dos saberes e das tradições. Assim se refere o Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

<sup>3</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL; Fundação Nacional do Índio – FUNAI; Ministério da Educação – MEC.

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 157).

A responsabilidade sobre a disponibilidade da EEI sofreu mudanças com os novos instrumentos jurídicos a partir da Constituição de 1988. Com o Decreto Presidencial n° 26 de 1991, atribuiu-se ao MEC a obrigação de direcionar a EEI aos sistemas de ensino regular, bem como direcionar as ações referentes às escolas em todos os níveis de ensino, tarefa essa antes atribuída à FUNAI. Em seguida, para estabelecer os novos rumos da educação brasileira, foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 17 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB ou LDBEN - Lei n° 9394/96, ou ainda, Lei Darcy Ribeiro, substituindo a Lei n° 5.692 de 1971, que fez uma breve explanação sobre a educação indígena. Em relação à educação escolar para os povos indígenas, a LDB faz menção a ela em dois momentos, a saber:

No Artigo 32, reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210, da Constituição Federal e assim se refere: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O Artigo 79, da Lei n° 93/94/96, estabelece que os demais sistemas de ensino devam compartilhar as responsabilidades com a união e determina o apoio técnico e financeiro para o provimento da Educação Escolar Indígena, afirmando que os programas serão planejados com a participação das comunidades indígenas. Ainda neste Artigo, fica definido que os programas a que se refere este artigo terão como objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado (BURATTO, 2007, p. 11).

Nesse sentido, o material didático elaborado pelos professores indígenas deveria partir de valores, concepções e conhecimentos étnicos, que valorizasse e fortalecesse as escolas indígenas, e que também valorizasse e incentivasse seus professores. Porém, para se elaborar materiais adequados à aprendizagem das crianças, seriam necessários formação, assessoria e recursos, mas que ainda não estavam disponibilizados.

Os direitos estabelecidos na LDB de 1996 e nas legislações posteriores enfatizavam que a EEI deveria ter um tratamento diferenciado em relação aos outros sistemas escolares, determinado pela prática da interculturalidade e bilinguismo. Corroborando isso, o Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto n° 1.904/96, reafirmou o reconhecimento dos direitos da educação específicos dos povos indígenas, garantindo-lhes educação específica e respeito ao universo sociocultural.

Com o objetivo de oferecer meios adequados para a elaboração de programas de EEI, assim como orientações para a construção do currículo dos materiais didáticos e a formação dos professores indígenas, em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). A partir desse documento, as escolas deveriam ter como característica o desenvolvimento do caráter comunitário, intercultural, bilíngue/multilíngue, específico e diferenciado (BURATTO, 2007).

O RCNEI aborda os fundamentos gerais e as orientações para os professores no cotidiano escolar e sugestões que poderão ser executadas pelos sistemas municipais e estaduais de ensino no processo de consolidação de políticas educacionais escolares indígenas. Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI) foram aprovadas pelo Parecer n° 14/99 do CEB/CNE2, em 14/09/1999. Esse Parecer, dividido em dois capítulos, instaurou as diretrizes da categoria escolar indígena, definindo as competências para a EEI, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização de acordo com o contexto social, determinando a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas e, assim, propor ações em defesa da educação indígena.

A Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação estudou todos os documentos e preparou este Parecer e uma Resolução objetivando contribuir para que os povos indígenas tivessem assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeitasse e valorizasse seus conhecimentos e saberes tradicionais, permitindo-lhes o acesso a conhecimentos universais, para que pudessem participar ativamente como cidadãos plenos do país. Esse Parecer, normatizado pela resolução n° 3/99 do CNE/CEB, em 10 de novembro de 1999, fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

Até 1988 a legislação foi marcada por um viés integracionista, mas a nova constituição inovou, e ao garantir aos indígenas o direito à cidadania plena, liberou-os da tutela do Estado quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada, encarregando o Estado de assegurar os direitos da comunidade e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas, garantindo, assim, uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (VIEGAS, 2015). Apesar do direito à educação diferenciada, assim como do direito ao uso das línguas maternas estarem regulamentados na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no RCNEI e no Parecer, ainda é comum encontrar, nas escolas indígenas, os conteúdos das 51 disciplinas ministradas da mesma forma que nas escolas não-indígenas, seguindo ainda o mesmo conteúdo curricular e livros didáticos.

Na década de 70, deu-se início às diferentes organizações indígenas, com o intuito de defender o território e outros direitos. O movimento ganhou força e visibilidade nacional com

as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas (UNI), aglomerando um número significativo de povos indígenas. A partir de então, aos poucos, criaram-se organizações regionais, étnicas, que foram se intensificando em todo o país e realizando os "Encontros de Professores Indígenas" ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os indígenas queriam para suas comunidades, como relata um dos professores participantes da elaboração do referencial: “A resistência do Xavante não cedeu à escola do branco, e não deixou que a cultura fosse dizimada. Queremos que a escola seja diferenciada não somente no papel, mas com administração e corpo docente indígena”. Xisto, professor Xavante, MT (BRASIL, 1998, p. 32).

Durante esses inúmeros fóruns, a exemplo da Conferência Ameríndia de Educação, realizada na capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, em 1997, foram elaborados documentos nos quais as reivindicações e os princípios de uma EEI diferenciada estavam explícitos, de forma diversificada, por região, povo ou estado.

Em atendimento às determinações da LDB, as quais estabelecem enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, o MEC objetiva, com esse material, auxiliar os professores no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas.

Esse documento surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. A construção desse Referencial primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a EEI, desta maneira:

O movimento dos professores indígenas, apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos, tanto no plano nacional quanto internacional. Parecer do professor Enilton Wapixana, RR (BRASIL, 1998, p. 28).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2009), o objetivo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é ofertar incentivos e orientações para a criação de programas de EEI que atendam às necessidades e interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e de igualdade, como também a produção de materiais didáticos escolares e formação dos professores indígenas.

O RCNEI foi instituído a partir da LDB de 1996, para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o MEC, o RCNEI deve ser considerado um instrumento de estímulo à reflexão, e não uma cartilha a ser seguida, assim como servir de meio para ampliar e detalhar os princípios traçados nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993.

O RCNEI diferencia-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) por se constituir um documento de recursos adicionais, que oferece informações e indicações para a produção de propostas curriculares que estão de acordo com a prática de respeito à pluralidade cultural. Assim, o RCNEI foi elaborado para áreas que necessitavam de informações e propostas adicionais, como a Educação Infantil e as Escolas Indígenas. De acordo com o que está disposto nas DCNEEI, elaboradas pelo MEC, o direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição de 1988, é normalizado por meio de vários textos legais, começando pelo Decreto 26/91, que tirou a incumbência exclusiva da FUNAI de orientar os processos de EEI, sendo proposto ao MEC a coordenação das ações, e a execução fica por parte dos estados e municípios para, assim, resolver as dificuldades vividas pelas comunidades, a saber:

[...] falta de contratação de professores e de material didático específico, estrutura física inadequada (livros fora da realidade), diário de classe muito técnico, falta de conhecimento de currículo, de formação e (a dificuldade de) manter alunos por quatro horas dentro da sala de aula. Transporte para deslocamento, sistema de avaliação inadequado, falta de conhecimento das leis, a força da burocracia nas escolas, dificuldade em desenvolvimento curricular, falta de participação dos professores nas decisões. Professores Bororó, MT (BRASIL, 1998, p. 42).

O MEC publicou, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, como necessidade de reconhecimento de bases para a atuação das diversas áreas governamentais. Assim, lançou o RCNEI, cujo enfoque era ofertar condições para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, de forma a melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

De acordo com o disposto nas DCNEEI, elaborado pelo MEC,

os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa (BRASIL, 1999, p. 19).

O RCNEI salienta a relevância da elaboração de um currículo libertário das formalidades rígidas de planos convencionais, pautado na prática da realidade, no contexto social e nas experiências vividas por alunos e professores. São considerados aspectos cruciais para as escolas indígenas estes elementos: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as relações entre as áreas de conhecimento, a escolha temática de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Ademais da maleabilidade curricular, a carga da realidade comunitária e social, no que se refere à turma e à escola, o RCNEI manifesta uma inquietação com as diferenças individuais, que estabelecem tempos variáveis de aprendizagem entre os alunos, fazendo-se fundamental estabelecer o modo de abordagem do conhecimento e as diferentes formas de comunicação em diferentes níveis.

#### **4. Conclusões**

A EEI alcançou um grande avanço após a Constituição Federal de 1988, as escolas indígenas passaram a ter o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Posteriormente, em 1998, o RCNEI esclarece os princípios orientadores da EEI, valorizando as especificidades de cada cultura e comunidade. E para complementar o RCNEI, foram criadas, em 2010, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso (OCDE), que trazem orientações que visam fortalecer a EEI, por meio de uma construção de uma escola crítica, propositiva e voltada aos interesses e necessidades de sua comunidade, prognosticando uma escola onde todos podem ser os protagonistas de seu processo de formação.

Segundo Cohn (2005, p. 488), a EEI visa “garantir o diálogo entre esses modos de educação, permanecendo, porém, um desafio na construção das escolas, dos currículos e na formação de seus professores”. Nessa perspectiva, compreendemos que um elemento relevante na construção de uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, que permita o diálogo entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos, são os materiais didáticos próprios. Materiais estes que estão sendo deixados de lado pelos próprios jovens das comunidades, por exemplo: em algumas comunidades os jovens não têm mais o interesse em realizar as pinturas corporais, isso provém da grande influência de pessoas não indígenas nas aldeias e, também, pelo uso constante da tecnologia na comunidade.

Relatos de estudiosos da área apresentam a calamitosa e preocupante situação em que a Educação Escolar Indígena se encontra em vários lugares do país. Assim, o que se percebe, é um cenário onde há um abismo que persiste em existir, quando se trata dos avanços legais e a vivência cotidiana nas aldeias.

E mais, não se pode deixar de mencionar que, em meio a esse processo, também se insere a falta de investimentos para a produção dos materiais próprios e a escassez de professores indígenas, o que gera um desconhecimento dos procedimentos didáticos, dos conteúdos curriculares e do que é considerado relevante para os sujeitos indígenas.

Portanto, nessa perspectiva legal, um fato que merece uma investigação mais aprofundada é o porquê a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que visa garantir o direito à educação e aprendizagem, por meio da definição das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica, não se aplica à EEI. Um questionamento que pode ser indicado para investigações futuras.

### Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. *O Diretório dos Índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, 1997. Disponível em:

[https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Diretorio\\_dos\\_indios\\_de%29\\_1757.pdf](https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Diretorio_dos_indios_de%29_1757.pdf). Acesso em: 30 maio 2019.

AZEVEDO, Fernando; PENNA, Maria Luiza. *A cultura brasileira: as origens das instituições escolares*. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 6. Ed. 1996. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

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

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 12 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=26700](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=26700)>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998. Disponível

em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf> >. Acesso em 13 fev. 2019.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *O legislativo e a sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2009. 238p. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/3427>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL, Terras Indígenas. *Caminhando para não parar a história: a resistência do povo Myky no Mato Grosso*. Disponível em: <https://cimi.org.br/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BURATTO, Lucia Gouvêa. *A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais*. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804/9038>. Acesso em 14 set. 2019.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. *et al.* A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. v. 2, p. 71-111, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/kcVBMeyGfVtbRZ8cd45nrXG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 out. 2019.

FREIRE, João Victor de Farias Furtado. *Da assimilação à conquista do direito à diferença: educação escolar indígena no Brasil*. 2013. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/6695>> Acesso em: 13 nov. 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.dan.unb.br/pt/images/doc/Tese\\_103.pdf](http://www.dan.unb.br/pt/images/doc/Tese_103.pdf). Acesso em: 21 nov. 2019.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHfG36c6Z9B/?lang=pt>>. Acesso em 14 nov. 2019.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: Alguns Apontamentos. Encontro Estadual de História, *Anais*. 2018. Disponível em: [http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros\\_.pdf](http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf). Acesso em: 5 dez. 2019.

PAIVA, José Maria de. Transmitindo cultura: a catequização dos índios do Brasil, 1549-1600. José Maria de Paiva. *Revista Diálogo Educacional* - v. 1 - n.2 - p.1-170, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3469/3385>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

RIBEIRO, Darcy (Org.). *Suma etnológica brasileira*. São Paulo: Vozes: FINEP. v.1: Etnobiologia. p.135-148, 1992. Disponível em: <<http://www.etnolingustica.org/suma:vol1p0-7>>. Acesso em 7 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: <[http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). *Interações* (Campo Grande), v. 18, n. 4, p. 185-196, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?format=pdf&lang=pt>>. Disponível em 13 set. 2019.

SILVEIRA, Mayra et al. *O infanticídio indígena: uma análise à luz da Doutrina da Proteção Integral*. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96005>>. Acesso em: 10 out. 2019.

VIEGAS, Daniel Pinheiro et al. *A tradicionalidade da ocupação indígena e a constituição de 1988: a territorialização como instituto jurídico-constitucional*. Manaus: Universidade do Estado de Amazonas, 2015. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/1970/1/A%20tradicionalidade%20da%20ocupa%20a7%20ind%20adgena.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *História do Paraná*. Curitiba, PR: Ed. Gráfica Vicentina Ltda, 1988.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil Colônia. In: *Sociedade, Educação e Currículo: dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Editora Plano, 2004. p. 13-32. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9673>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

## **Educación Escolar Indígena en Brasil: de la perspectiva civilizadora a la emancipadora**

### **Resumen**

La presente investigación se refiere a un estudio realizado mediante revisión bibliográfica y análisis documental, en el que se buscó describir el proceso que atravesó la Educación Escolar Indígena hasta llegar al escenario en el que se encuentra. Por tanto, el objetivo de este artículo es presentar la evolución de la Educación Escolar Indígena en Brasil, desde el aspecto civilizador hasta el emancipatorio. En este caso, es claro que la historicidad de la Educación Escolar Indígena en Brasil, desde el inicio de la colonización, ha sido dinámica entre dilemas y desafíos. Esto se debe a que la llegada de los europeos desencadenó una serie de transformaciones cuyas consecuencias fueron sumamente negativas para estos pueblos, quienes, aunque nativos de la tierra y poseedores de importantes conocimientos y cultura, se vieron obligados a adaptarse a las costumbres de los colonizadores europeos. Así, se puede apreciar que la educación escolar en los pueblos indígenas ha estado marcada por principios asimilacionistas e integracionistas en el sistema educativo nacional, y fue un largo proceso de conquistas legales.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Cultura; Conocimiento.

## **L'éducation scolaire autochtone au Brésil: de la perspective civilisatrice à l'émancipation**

### **Résumé**

Cette recherche fait référence à une étude menée dans le cadre d'une revue bibliographique et d'une analyse documentaire, dans laquelle nous avons cherché à décrire le processus par lequel l'éducation scolaire autochtone a été suivie jusqu'à atteindre le scénario dans lequel elle se trouve. Par conséquent, le but de cet article est de présenter l'évolution de l'éducation scolaire autochtone au Brésil, des aspects civilisateurs aux aspects émancipateurs. Dans ce cas, il est clair que l'historicité de l'éducation scolaire autochtone au Brésil, depuis le début de la colonisation, est dynamique entre dilemmes et défis. En effet, l'arrivée des Européens a déclenché une série de transformations, dont les conséquences ont été extrêmement négatives pour ces peuples, qui, bien que natifs de la terre et détenteurs de connaissances et de cultures importantes, ont été contraints de s'adapter aux coutumes des colonisateurs européens. Ainsi, on peut voir que l'éducation scolaire dans les villages autochtones a été marquée par des principes assimilationnistes et intégrationnistes au système éducatif national, et a été un long processus de réalisations juridiques.

Mots-clés: Éducation scolaire autochtone; Culture; Connaissance.

## **Indigenous School Education in Brazil: from the civilizing to the emancipatory perspective**

### **Abstract**

The present research refers to a study carried out by means of bibliographic review and documentary analysis, in which we sought to describe the process that Indigenous School Education went through until reaching the scenario in which it finds itself. Therefore, the objective of this article is to present the evolution of Indigenous School Education in Brazil, from the civilizing to the emancipatory aspects. In this case, it is clear that the historicity of Indigenous School Education in Brazil, since the beginning of colonization, has been dynamic between dilemmas and challenges. This is because the arrival of Europeans triggered a series of transformations, the consequences of which were extremely negative for these peoples, who, although native to the land and possessing significant knowledge and culture, were forced to adapt themselves to the customs of European colonizers. Thus, it can be seen that school education in indigenous villages has been marked by assimilationist and integrationist principles in the national education system, and it was a long process of legal conquests.

Key words: Indigenous School Education; Culture; Knowledge