

# EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA PESQUISA DE CAMPO NA ALDEIA AGUAPEÚ, MONGAGUÁ

GIOVANNA BRAGANTE GRITTE\*

JOSÉ MARTINHO GOMES\*\*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar dados sobre a educação indígena reestruturada pelo MEC em 1998. Foi escrito com o intuito de mudar os pré-conceitos sobre escolas indígenas e o ensino destas. Com foco na aldeia indígena Aguapeú, localizada no município de Mongaguá, a maior aldeia da região da Baixada Santista, o estudo possui comparações entre o sistema educacional interno e externo à aldeia, como também entre a aldeia indígena Awa Porungawa Dju, de Peruíbe, e a aldeia Aguapeú. Também apresenta os problemas na qual passam alunos e professores indígenas com relação a material escolar, programação de aulas e espaço, bem como sugere possíveis soluções.

## PALAVRAS-CHAVE

Sistema de Ensino. Aldeia Aguapeú. Baixada Santista

\* Aluna do Bacharelado em Tradução e Interpretação da Universidade Católica de Santos. Pesquisadora bolsista pelo IPECI/UniSantos.

\*\* Professor e coordenador dos cursos de Licenciatura em Letras e de Bacharelado em Tradução e Interpretação da Universidade Católica de Santos. Mestre em Tradução Literária pela USP. Tradutor Público e Intérprete Comercial.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar os resultados, discussões e conclusões da nossa investigação sobre a educação indígena na aldeia Aguapeú e a estruturação da escola indígena em comparação com escolas do sistema estadual e municipal. Aborda como as aulas são aplicadas, material utilizado, corpo docente, além de como funciona o processo da educação para aqueles alunos indígenas que precisam terminar seus estudos em escolas de fora.

Foram utilizados os trabalhos de pesquisadores que abordam a história da educação indígena, as leis criadas para a educação indígena e as aldeias

Awa Porungawa Dju e Aguapeú, além de pesquisas de campo e entrevistas feitas com um professor e o cacique das duas aldeias supracitadas, respectivamente.

O artigo objetiva contribuir para a Academia sobre o assunto estudado. Para tanto, foi dividido em seções que discorrem acerca da criação e desenvolvimento das escolas Indígenas no Brasil, das reformas na educação formal indígena desde a independência até a atualidade, dos estudos na Aldeia Awa Porungawa Dju, do sistema educacional da Aldeia Aguapeú e, por fim, das nossas conclusões e reflexões, com problemas observados no sistema educacional das aldeias e possíveis soluções pensadas pela autora ou pelos entrevistados.

## 1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

### 1.1 Criação e Desenvolvimento das Escolas Indígenas no Brasil Colonial

É possível determinar que a educação indígena tenha iniciado com a chegada da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola, Simão Rodrigues, Pedro Fabro, Francisco Xavier, Afonso Salmerón, Nicolau Bobadilha e Diogo Lainez, em 1539. Era formada por padres chamados de jesuítas, cujo intuito era fortalecer o catolicismo após a ascensão protestante na Europa, ensinar e evangelizar as pessoas em nome de Jesus (SCALIA, 2009, p. 27-29).

Eles chegaram ao Brasil em 1549, como parte do Projeto Português para o Brasil. Os jesuítas eram subordinados ao governo português e estavam responsáveis pela catequização dos indígenas nativos. Mas o projeto educacional jesuítico não servia apenas para a educação religiosa dos nativos brasileiros; também tinha a função de transformador social, que trabalhava na mudança radical da cultura indígena, impondo-lhes o estilo português e os transformando em ‘homens civilizados’. Em suma, Teixeira Soares (1961, p. 142) afirma que a educação dada pelos jesuítas surgiu para “refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidade social e religiosa”.

Foi utilizada para este levantamento, a divisão da educação colonial em três etapas proposta por Dermeval Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro idealizador da pedagogia histórico-crítica, para a educação colonial. A primeira etapa, também chamada de “período heroico”, refere-se ao período inicial da educação indígena. Segundo Saviani (2007, p. 31), este período abrange de 1549, com a chegada dos jesuítas, até 1599, que engloba a morte do Pe. Manuel da Nóbrega em 1570 e do Pe. Anchieta em 1597, e, em 1599, a promulgação do *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>.

Na etapa estudada são citados dois padres de extrema importância para a história da educação indígena: o Padre Manuel da Nóbrega e o Padre José de Anchieta.

O Padre Manuel da Nóbrega e outros membros da Companhia de Jesus fundaram na Bahia, em agosto de 1549, a primeira “escola de ler e escrever”. Nóbrega foi o idealizador do primeiro plano educacional da colônia em que consistia em duas fases. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 176), a primeira era formada pelo ensino da língua portuguesa, pela doutrina cristã e pela alfabetização. Após completar a primeira fase, o aluno teria condições de escolher o caminho que ele trilhará. Ele tinha duas opções: seguir entre o ensino profissionalizante e o ensino médio. E ele escolheria de acordo com “suas aptidões e dotes intelectuais”, que foram mostrados durante a primeira fase, o ensino elementar. Além disso, para incentivo ao estudo, Manuel da Nóbrega criou uma espécie de premiação aos alunos que se

destacassem na gramática do português e do latim: uma viagem de estudos para colégios de Coimbra ou Espanha.

Já o Padre José de Anchieta foi importante para a missão jesuítica devido a sua produção escrita. Ele ingressou na Companhia de Jesus em 1551 como noviço. Em 1553, com apenas 19 anos, viajou para a Colônia em busca da cura para uma doença que adquiriu durante seus estudos em Coimbra, visto que os médicos da época assim o recomendavam.

Segundo Saviani (2007, p.44), Anchieta acreditava nos mesmos ideais do plano educacional de Nóbrega, que já estava sendo praticado no Brasil. Como tinha muita facilidade em aprender idiomas, ele rapidamente tornou-se fluente na língua falada pelos indígenas e, dessa forma, organizou uma gramática que fosse mais fácil para ser ensinada aos nativos e utilizada no trabalho pedagógico da América portuguesa.

Pompa (2003, p. 70) relata que em 1553, Nóbrega e Anchieta criaram uma nova técnica de catequização que ficou conhecida como Redução. Essa nova forma era baseada na estratégia de isolar os indígenas dos outros homens e dos colonos em aldeamentos e, assim, reduzi-los ao cristianismo para que, desta forma, fossem educados de corpo e alma.

Entretanto, o sistema utilizado para trazer os indígenas para estes aldeamentos não era amistoso. Os jesuítas iam até os indígenas acompanhados pelo exército colonial para “convadir” os indígenas a se mudarem para o aldeamento. Porém, se eles se recusassem ou resistissem, poderiam armar uma guerra com o governo e morreriam; então, movidos pelo medo, sujeitavam-se às reduções. Manuel da Nóbrega acreditava que o medo é uma forma de persuasão, e não de coerção, já que sua forma de doutrinação foi baseada em Tomás de Aquino que acreditava que o medo poderia ter dois tipos: medo servil (medo da ira divina) e o medo filial (medo quando sujeito à autoridade divina); ou seja, Nóbrega inferiu que, como não possuíam a fé cristã, os indígenas deveriam aprender a temer a Deus e aceitar a fé por meio do medo servil (EISENBERG, 2000, p.90; 107-8).

Pe. Montoya, um jesuíta membro da Companhia de Jesus que relatou seu processo no aldeamento do Guairá, afirmou que a rotina dos padres nos aldeamentos era essencialmente religiosa. Eles acordavam pela manhã ao sinal do sino, e, então, era iniciado o momento das orações, missa com sermão, exames e visita dos enfermeiros até a hora do almoço (OLIVEIRA, 2003, p. 126).

A rotina dos indígenas nos aldeamentos, segundo o Pe. Montoya, iniciava com a participação obrigatória nas missas, em que eles aprendiam o evangelho e a reverenciar a cruz e os santos. Após a missa, os indígenas iam trabalhar nas lavouras para garantir seu próprio sustento. Os jesuítas chamavam essa prática de “santo exercício”, que consistia em ouvir a palavra divina na casa de Deus e depois trabalhar. E, ao anoitecer, o indígena deveria se recolher a sua casa para que não ficasse perambulando pelas ruas e pudesse cumprir o dever que lhe era passado: fazer suas orações e exames de suas obras para analisar se não cometeu pecado e para ter tranquilidade no sono (OLIVEIRA, 2003, p. 129-130).

Anchieta defendia que era importante uma certa elasticidade no pensamento catequético, em que sacrifica certos costumes europeus em nome da obtenção de resultados. Um exemplo disso foi que, após o fracasso de tentar erradicar todos os costumes indígenas, os jesuítas aprenderam a ceder e criar novos meios de evangelização, como as missas e rituais católicos serem “interpretados” pelos indígenas na língua e nos códigos tupis e os aldeamentos se tornarem seminômades conforme a cultura indígena (POMPA, 2002, p. 89- 91).

Entretanto, os jesuítas sempre receberam muitas críticas efetuadas pelos seus adversários políticos no Reino, com a relação ao método pedagógico realizado. Porém, durante o século

XVIII, essas críticas dobraram e foram apoiadas pelo governo português. Os críticos afirmavam que a educação colonial e reinol se orientava para a uniformidade intelectual e que o ensino indígena, como os métodos autoritários e conservadores e a rotina, não se ajustava às necessidades novas. Também criticavam a falta do ensino das ciências, pelo excesso de ensino literário e retórico que não abria lugar para línguas modernas (AZEVEDO, 1976, p. 48).

Com isso, houve a expulsão da Companhia de Jesus e a destruição de toda a organização educacional criada. Isso se deu porque os jesuítas eram vistos como um empecilho à evolução e ao interesse do Estado Moderno, como estava sendo chamada a Colônia, além de possuírem grande poder econômico que era cobiçado pelo Estado. Ademais, os conceitos de educação mudaram. Não era mais necessário transformar os gentios em cristãos e sim, em um novo homem (o comerciante e o homem burguês, e não mais o homem cristão), já que o movimento Iluminista mudou os ideais portugueses com relação à vida (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Além de Portugal, outros países da Europa estavam pressionando o fim das reduções jesuíticas no que ficou denominado de “anti-jesuitismo”. Esses países acreditavam que as práticas jesuítas eram um atraso e um obstáculo às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa. Com a expulsão da Companhia de Jesus, as reformas na educação foram realizadas pelo mandato do ministro português, Marquês de Pombal, em 1759 (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

## **1.2 Reformas na educação formal indígena desde a independência até a atualidade**

Logo após a independência do Brasil, em 1822, o projeto da nova Constituição que seria outorgada em 1824, propunha a criação de estabelecimentos de catequese, civilização para os índios (título XIII, art. 254). Entretanto, a versão final publicada não fez referências aos indígenas. Segundo Santos (1995, p. 94), “foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência”.

Em 1830, uma resolução do Senado possibilitou o acesso dos indígenas à educação escolar e ao serviço militar. Em 1889, com a Proclamação da República, a Nova Constituição deixa aos governos estaduais a responsabilidade de instruir o índio (BURATTO, 2018, p. 4).

A partir de então, foram criadas leis para a proteção e cuidado dos indígenas do país, como o Decreto n° 8.072, de 20/07/1910, criando o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), vinculado ao Ministério da Agricultura. Assim permaneceu até meados de 1934, quando passou para o Ministério da Guerra. Voltou para o da Agricultura em 1939 (BURATTO, 2018, p. 4).

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para substituir o antigo órgão responsável, SPI, que foi extinto no mesmo ano. A partir deste acontecimento, a FUNAI assume a responsabilidade da educação indígena adotando o modelo de educação “bilíngue” proposto pelo Summer Institute of Linguistics<sup>2</sup>, instalado no país em 1956. A parceria entre a FUNAI e o SIL tinha como objetivo codificar e ensinar as línguas para os alunos nas escolas. Entretanto, o SIL possuía os mesmos objetivos de qualquer missão tradicional: conversão dos gentios e salvação de suas almas, e com a união com a FUNAI, o SIL conseguiu a entrada em áreas indígenas voltada à evangelização e tradução do novo testamento para a língua indígena (SILVA; AZEVEDO, 1995, p.151).

Dentro deste quadro, em 1970, fundou-se a Escola Clara Camarão no estado do Rio Grande do Sul. Nesta escola, trabalhavam professores e monitores bilíngues. O monitor

bilíngue nada mais é, segundo Silva e Azevedo (1995, p. 151-152), do que um indígena “domesticado e subalterno”, que apenas era usado pelos missionários/professores não-índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas, e na parte da tradução da Bíblia, o objetivo principal do SIL (SILVA; AZEVEDO, 1995, p.151-152).

O Decreto nº 6.001, de 1973, criou o Estatuto do Índio com o objetivo de garantir a alfabetização dos indígenas “na língua do grupo a que pertença” (BRASIL,1973). E, em 1974, foi realizada uma ação conjunta entre MOBREAL-FUNAI e MEC- FUNAI visando à alfabetização entre diversos grupos indígenas (BURATTO, 2018, P.6).

Entretanto, foi apenas na década de 1980 que foram iniciadas as lutas pela redemocratização do Brasil e que os povos indígenas, por meio de seus líderes e organizações, juntamente com ONGs, igrejas, entidades científicas e sociedade civil, se mobilizaram a favor da democracia, sendo realmente garantido o reconhecimento de direitos até aquele momento negados aos índios pelas antigas constituições (BURATTO, 2018, p. 6).

Segundo Mariana Kawal Ferreira (2001, p. 72), a educação indígena no Brasil pode ser periodizada em quatro fases: escolarização pelos missionários católicos até a expulsão dos jesuítas em 1759; criação do SPI em 1910 até a política de ensino bilíngue da FUNAI com a SIL; criação de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena nas décadas de 60 e 70; movimentos de iniciativa indígena na década de 80, que decidem definir e tomar conta do seu próprio processo de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

Outro ato importante para os índios brasileiros foi a promulgação da atual Constituição, em 5 de outubro de 1988, que dedicou à questão indígena um capítulo intitulado “Dos Índios”, cujo artigo 231 afirma: “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).

Além disso, a Constituição garantiu a manutenção de sua identidade cultural, possibilitando utilizar a escola indígena como meio de valorização das línguas, saberes e tradições dos indígenas de cada povo. Assim se refere:

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.

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. (BRASIL,1988, p.150)

Em 1991, pelo Decreto Presidencial nº 26, de fevereiro de 1991, o Ministério da Educação passa a ser responsável pelas ações tomadas referentes à educação escolar indígena. A FUNAI e as sociedades indígenas mantêm-se vinculadas para possíveis negociações (GODOY, 2004, p. 5).

Além do mais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seus artigos 78 e 79, garante educação escolar indígena bilíngue e intercultural e prevê a criação de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Este plano, realizado apenas em janeiro de 2001, propõe objetivos e metas para melhorar a nova política pública e seu compromisso de transformação das antigas concepções sobre os indígenas. Foi criado um sistema educacional próprio que consistia em escola indígena,

professor indígena, sequência, instituição e regulamentação nos sistemas estaduais de ensino. Ou seja, a escola indígena seria considerada como escola estadual, mas na aldeia e com professores indígenas (GODOY, 2004, p. 5).

## 2 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DAS ENTREVISTAS

### 2.1 Terra indígena Piaçaguera – Awa Porungawa Dju

A terra indígena Piaçaguera está localizada numa área urbana dos municípios de Itanhaém e Peruíbe. Ela é cortada pela rodovia Manoel da Nóbrega, que possui um grande fluxo de veículos e pessoas todos os dias, resultando na ocorrência de visitas não autorizadas de turistas, além dos mais de 100 posseiros que, mesmo após a homologação das terras, ainda não foram retirados pela FUNAI.

O primeiro sistema educacional indígena que obteve sucesso na região da Baixada Santista foi implantado nas terras de Piaçaguera, sendo então pioneiro e possivelmente modelo para os que se seguiram pela região.

Então, para fins de contexto da educação indígena na região, foram realizadas uma pesquisa de campo e uma entrevista com o professor indígena Dhevan Kawin, com relação ao funcionamento de uma das escolas de Piaçaguera, na aldeia Awa Porungawa Dju, conforme descritas nas seções abaixo.

#### 2.1.1 Pesquisa de Campo

Foi realizada, no dia 28 de setembro, uma visita guiada pela Universidade Católica de Santos para a aldeia Awa Porungawa Dju, voltada para os alunos de licenciatura, tradução e interpretação e de cursos da área da saúde.

O caminho realizado foi da saída da universidade até a rua da praia mais próxima da aldeia, em que tivemos que descer e andar por todo o caminho da praia pela areia até a entrada da aldeia. Depois que todos os alunos se reuniram após a passagem pelo portão, o cacique se apresentou assim como seu irmão Dhevan, que foi um dos idealizadores dessa visita e um dos professores da escola indígena. Logo após um breve discurso da parte dos dois, uma apresentação de música e dança foi realizada por alguns membros da aldeia, como algumas crianças, suas mães, e alguns jovens, assim como o Pajé da aldeia, que os ajudava cantando junto a canção de boas-vindas.

Depois da apresentação, todos os que participaram da dança disseram seus nomes. O Pajé se apresentou e explicou toda a história da aldeia – que era o que estavam representando com as danças -, guerras e batalhas, até o momento atual. Então, ele fez uma reza em tupi antigo para abençoar as pessoas que estavam lá e agradecer.

Após isso, o grupo de visitantes foi dividido em dois para serem levados para visitar diferentes partes do território da aldeia. Um grupo começaria pela trilha e outro pela pequena palestra sobre como tudo funciona na escola indígena.

No passeio pela trilha, mostraram algumas plantas e insetos que apareciam pelo caminho, transmitindo seu conhecimento, e como utilizavam algumas coisas da mata, mencionando o nome em português e em seu idioma, o tupinambá. Como choveu antes da chegada do grupo, foi preciso tomar cuidado pois o chão estava um pouco escorregadio por causa da terra úmida e das folhas. O passeio terminou em outro ponto do núcleo da aldeia.

A palestra abordou a história da aldeia, desde seu começo e, em especial, como era o processo de educação das crianças da aldeia.

No almoço, os alimentos trazidos pelos alunos foram compartilhadas. Objetos da cultura dos índio da região disponíveis para a venda, como flechas, colares, brincos, instrumentos musicais, entre outros, além da possibilidade de execução de pinturas corporais e desenhos. Foi dado também algum tempo para explorar-se outros espaços da aldeia, como as salas de aula, que possuíam uma lousa e carteiras, além de desenhos e textos espalhados nas paredes, e a praia, também era usada em algumas aulas.

No encerramento, houve uma apresentação de despedida, em que o Pajé tocava violão e cantava, enquanto algumas mulheres da aldeia dançavam. A música era sobre Nhanderú, o Deus para os indígenas e sobre as coisas maravilhosas que ele fez e criou, e sobre o agradecimento por tudo o que aconteceu no dia.

### 2.1.2. Entrevista

Dentre as perguntas formuladas, uma foi sobre a origem da aldeia. Eles vivem na região das terras indígenas Piaçaguera há 20 anos, hoje, mas apenas há seis na aldeia Awa Porungawa Dju. Formada em 2014, a aldeia foi um sonho do pai de Dhêvan e seu irmão, que queria que existisse um lugar que fosse aberto para visitantes e que as pessoas pudessem aprender sobre a cultura indígena. Dessa forma, com o conhecimento adquirido, muito do ‘pré-conceito’ relacionado aos indígenas seria apagado, e a história e a cultura desse povo seriam perpetuados por mais gerações.

Pelo fato de a aldeia ser ‘turística’, todos os seus membros falam português, língua que aprendem primeiro. Já o tupinambá, sua língua cultural, as crianças aprendem melhor quando estão na escola indígena, junto com o conteúdo regular programático. Já o tupi antigo, apenas o Pajé e os anciões da aldeia sabem, e é muito utilizado, junto com o tupinambá, em reuniões e encontros com outras aldeias.

Sobre a escola indígena, a estrutura é basicamente igual a de uma escola estadual, mas com algumas mudanças e adaptações. Os livros são dados pela prefeitura, assim como são recebidas algumas doações. As salas são divididas de acordo com a faixa etária: Pré, Fundamental I e Fundamental II, e cada sala tem seu professor específico. Segundo a legislação brasileira, os professores de escolas indígenas devem ser indígenas, e isso é seguido na escola da aldeia Awa Porungawa Dju.

Além disso, o modo de ensinar é diferente das escolas estaduais ‘de fora’, como eles se referem. Algumas aulas são dadas fora da sala de aula, ao ar livre, podendo ser na trilha ou na praia. Fazem isso para que as crianças aprendam na prática o que veem nos livros, como no exemplo citado por Dhêvan: na aula de biologia, se forem estudar as plantas, ele leva seus alunos até a trilha para ver as plantas do livro na vida real, para ensinar seu nome tanto no português, quanto no tupinambá e se a planta possui propriedades medicinais, entre outros aspectos que envolvem o estudo das plantas. Depois que os alunos assistem a essa aula, o professor pede para que escrevam um texto em português sobre tudo o que viram e depois traduzam para o tupinambá. Desta forma, os alunos não só têm uma aula divertida do lado de fora da sala, como também aprendem biologia, produção textual do português e o tupinambá.

Após o Fundamental II, os alunos frequentam uma escola estadual de fora da aldeia para concluírem seus estudos. A prefeitura disponibiliza ônibus para o transporte diário no período letivo.

Entretanto, a escola indígena possui alguns problemas que foram listados por Dhêvan, como a falta de fiscalização necessária. A escola indígena é fiscalizada por agentes do governo, coordenadores das escolas públicas, que visitam todas as escolas da região, sendo a da aldeia inclusa. Entretanto, essas visitas são muito esporádicas, ocorrendo no máximo duas vezes ao ano. E isso pode acarretar outros problemas, como a falta de material escolar, tanto para alunos quanto para os professores, e de livros didáticos.

## 2.2. Aldeia Aguapeú

A aldeia Aguapeú está localizada no município de Mongaguá. Ela possui este nome por se encontrar às margens do rio Aguapeú, que deve ser atravessado para que se possa entrar no território da aldeia, tornando-a uma aldeia mais afastada das áreas urbanas, diferentemente das aldeias da terra indígena Piaçaguera.

Ela foi escolhida para ser o centro das pesquisas pelo curioso fato de que ela é a maior aldeia registrada da Baixada Santista, tanto em área territorial quanto em número de membros. Ademais, seu cacique, Popygua (Sérgio Martins da Silva) é um dos estudantes indígenas matriculados na Universidade Católica de Santos, na qual a pesquisa foi empreendida.

### 2.2.1. Entrevista

Devido à pandemia do Covid-19, não foi possível a realização da visita à aldeia Aguapeú. Portanto, a pesquisa foi adaptada para que, mesmo sem a visita, as informações sobre o sistema educacional da aldeia em foco no artigo fossem coletadas.

Foi realizada uma entrevista com o cacique Popygua no campus da universidade, antes dos imprevistos criados pela pandemia, sobre a educação indígena na aldeia Aguapeú e para estabelecer uma comparação entre as aldeias.

O idioma dos indígenas de Aguapeú é o Guaraní Mbya. Segundo o cacique Popygua, eles aprendem primeiro o guaraní, com o qual se comunicam internamente. O português é uma segunda língua, ensinado na escola da aldeia e para as pessoas que saem para trabalhar. Nem todas os membros da aldeia falam o português. Crianças com menos de 10 anos, que ainda não passaram pelas aulas de português na escola, e anciões que não tiveram oportunidade de sair da aldeia não o falam bem, “entendem no máximo”.

Foi abordada a história da aldeia. Antigamente, Aguapeú era um lugar de passagem e descanso para os indígenas que viajavam, migravam ou iam visitar outra aldeia. Tanto que existem diversas trilhas que iniciam no território da Aguapeú para várias outras aldeias de São Paulo.

Os primeiros registros de indígenas no território da aldeia são datados de 1930, com fotografias e pinturas. E a necessidade de fixação nas terras veio quando estas começaram a ser tomadas e vendidas para moradores da cidade, assim como nas terras de Piaçaguera e na aldeia Awa Porungawa Dju. Dessa forma, o domínio da área delimitada para o crescimento e permanência oficial da aldeia foi em 1985.

Desde então, os indígenas estão fixados na margem do Rio Aguapeú, em Mongaguá, vivendo isolados do resto da população da cidade já que é de razoavelmente difícil acesso, sendo necessário o uso de barco para chegar ao território da aldeia.

O sistema educacional indígena na aldeia Aguapeú também foi abordado. Os professores são todos indígenas e certificados pelo MEC. A prefeitura disponibiliza todos os livros, calendários e cronogramas de aula. As classes são parcialmente seriadas; ou seja, diferentemente

das outras escolas em que há uma sala específica para cada idade, na aldeia os alunos indígenas são divididos por faixa etária, sendo: (1) Pré; (2) Fundamental I – que está dividido em 1º ano, 2º ano e 3º ano em uma sala e 4º e 5º anos, em outra; e (3) Fundamental II, sendo do 6º ao 9º ano numa única sala.

Os jovens que terminam o Ensino Fundamental e têm o desejo de ingressar no Ensino Médio devem estudar nas escolas designadas pela prefeitura de Mongaguá. A prefeitura disponibiliza ônibus para o transporte diário. Entretanto, segundo Popygua, 95% desses alunos não concluem o Ensino Médio pela dificuldade de chegar na escola.

A aplicação do conteúdo programático é feita de diferentes formas. Os professores têm a liberdade de optar entre dar aulas em sala de aula, com lousa e livros, e levar os alunos para algum outro lugar da aldeia, como o rio ou a mata para aprenderem como é feito o trabalho na aldeia ou para terem aulas práticas.

Segundo Popygua, as leis, em sua maioria, são muito bem respeitadas pela prefeitura. Entretanto, ele diz que a escola possui tantos problemas quanto qualquer outra escola estadual, como a falta de materiais e livros. Ele afirma que se falta material, como livros e materiais escolares, para as escolas estaduais, também faltará para a indígena.

Por último, o cacique falou sobre as dificuldades que passam na escola. Em primeiro lugar, citou a questão do material, que muitas vezes falta e eles têm que usar o dos anos anteriores. Além disso, também abordou novamente a baixa taxa de conclusão dos alunos no Ensino Médio e do preconceito que esses alunos sofrem. O projeto de implantação do Ensino Médio na aldeia é inviável porque os professores dessa fase da escola devem ser graduados em suas respectivas áreas de atuação, como matemática, português e geografia, entre outras matérias.

### 3. PROBLEMAS ENCONTRADOS E SOLUÇÕES SUGERIDAS

É possível observar que o sistema educacional indígena passou por alterações e adaptações desde o seu início em 1549. Com a chegada da Companhia de Jesus, foi criado um sistema que servia para catequizar e transformar socialmente os indígenas em seres civilizados, tendo a fase amistosa e a fase das Reduções, que não eram tão amistosas assim. Com o fim da Companhia de Jesus em 1789, o ensino indígena foi deixado de lado, sendo retomado novamente apenas quando da independência do Brasil, em 1822. Em 1839, os indígenas começaram a ter acesso à educação, junto com as outras crianças, e ao serviço militar. Além disso, houve a criação da FUNAI em 1967, a criação da primeira escola com educação bilíngue em 1870, e a lei que foi criada com a ajuda da FUNAI, dando direito à alfabetização do indígena no idioma de sua região, não só no português.

Depois de todas essas evoluções, chegou, por fim, ao modelo atual. Criado em janeiro de 2001, objetivando uma transformação das antigas concepções sobre os indígenas, por meio de escolas indígenas com professores indígenas, instituídas em território indígena e regulamentadas nos sistemas estaduais de ensino, assegurando material para que o ensino seja realizado.

O exemplo do funcionamento desse sistema educacional indígena averiguado nesse artigo foi o de Aguapeú, Mongaguá. Pudemos observar que funciona bem, como planejado em 2001, e ajuda muitos jovens da aldeia todos os anos. Entretanto, segundo as pesquisas e as entrevistas realizadas, esse sistema está longe de ser perfeito.

### 3.1 Problemas Observados

O primeiro problema observado foi a falta de fiscalização adequada nas escolas indígenas. A prefeitura disponibiliza apenas um agente, com o cargo de coordenador, para fazer a fiscalização de todas as escolas da cidade, tornando pouco frequentes as visitas. Segundo Dhêvan, as visitas são de no máximo duas vezes ao ano, e na aldeia Aguapeú não é diferente.

Com a falta de fiscalização e acompanhamento, é muito difícil saber o que acontece dentro da escola e o que a escola precisa. Dessa forma, a escola indígena tem de passar pelas dificuldades e tentar superá-las sem ajuda. Isso leva a outros problemas encontrados, como a falta de material e sua baixa qualidade.

Os materiais da escola indígena são entregues juntamente com os das escolas da prefeitura. Entretanto, muitas vezes não há material o suficiente para todos, deixando à míngua algumas escolas nesse aspecto. Esse fato prejudica o desempenho dos alunos por terem que usar livros desatualizados, antigos ou emprestados de outros alunos. Além disso, com as visitas pouco frequentes dos coordenadores, muitas vezes a prefeitura não tem conhecimento da ocorrência disso e da situação em que os alunos enfrentam ao ficar sem o material necessário para o andamento regular das aulas.

Além disso, após o término do Ensino Fundamental, os alunos devem transferir-se para uma escola de fora da aldeia. Para isso, devem sair da aldeia e percorrer todo o longo caminho até o primeiro ponto de ônibus, onde um ônibus da prefeitura irá buscá-los para levá-los para a escola. Lá, muitas vezes eles sofrem preconceito por parte dos alunos, e até mesmo dos professores e funcionários da escola. Isso acarreta uma baixa taxa de conclusão do ensino médio dos alunos que iniciaram o processo educacional na escola da aldeia. Para isso, o cacique pensou na implantação de um Ensino Médio na escola indígena. No entanto, é inviável no momento pela necessidade de formação acadêmica em cada área de ensino requisitada pelo Ministério da Educação, ou seja, faltam professores indígenas formados em cada matéria.

### 3.2 Possíveis soluções

Para a questão da falta de fiscalização frequente, entendemos que a prefeitura da cidade deveria organizar fiscalizações bimestrais ou mensais com coordenadores próprios para as escolas indígenas de cada cidade. Dessa forma, o trabalho não sobrecarregaria o agente que visita as outras escolas, e a escola indígena poderia ter um tratamento especial e mais eficiente para o bem dos alunos.

Ademais, com a visita mais frequente desse agente da prefeitura, a questão dos livros seria levada com mais seriedade. Por outro lado, outra forma possível de solucionar o problema dos livros e matérias é captar patrocinadores que possam doar livros que complementem a educação dos alunos.

Já para a questão do baixo índice de conclusão do Ensino Médio, há duas formas de melhorar esse processo para esses alunos: um tratamento mais adequado nas escolas de fora da aldeia ou a implantação de um Ensino Médio na aldeia.

No primeiro caso, cursos profissionalizantes poderiam ser disponibilizados para os professores da rede pública de ensino de forma compulsória para que, dessa forma, aprendam a comportar-se diante de alunos indígenas e a lidar com situações de preconceito entre os alunos na sala de aula.

Já a segunda opção já foi pensada pelo Cacique Popygua, mas foi tratada como inviável pela falta de profissionais indígenas com formação acadêmica nas áreas de ensino requisi-

tadas pelo MEC. Para isso, vale ressaltar que, com o objetivo de preencher essa lacuna, há um programa organizado pela Universidade Católica de Santos para formar gratuitamente indígenas da região da Baixada Santista em cursos de licenciatura disponibilizados pela universidade, como Letras, Matemática, História, Biologia, Música e Filosofia, entre outros cursos. Assim, espera-se que haja mais professores de língua portuguesa, língua inglesa, biologia, matemática, história, música e filosofia, por exemplo, para enriquecer e educar muitos alunos indígenas que a aldeia possui e outros que virão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é possível concluir diante do exposto que, apesar de todos os percalços relatados, houve uma grande evolução no sistema educacional indígena desde a sua criação. Entretanto, este artigo não cobre todos os seus aspectos, deixando em aberto questões como didática dos professores, conteúdo dado em aula, o que os alunos que terminam a escola fazem, comparação entre as leis criadas e a realidade de seu cumprimento, entre outros temas que podem ser abordados em futuros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto nº 6.001*, 19 de dezembro, 1973. Estatuto do Índio.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.
- BURATTO, L. G. *A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais*. 2018. 23 f. Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- EISENBERG, J. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- FERREIRA, M. K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; FERREIRA, M. K. (orgs) *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.
- GODOY, M. G. G. *A escola vai agradar Nhanderu?: Reflexões sobre as estratégias étnicas dos Guarani Mbya e as políticas educacionais indígenas*. 2004. 14 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação, Administração e Comunicação, Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, Itacorubi, 2004.
- OLIVEIRA, O. de. *Índios e jesuítas no Guairá: a redução como espaço de reinterpretação cultural*. 2003. 222 f. Tese (Doutorado). Curso de História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.
- POMPA, C.. O Lugar da Utopia: Os Jesuítas e a Catequese Indígena. *Novos Estudos CEBRAP* n. 64, novembro 2002, pp. 83-95. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4332410-O-lugar-da-utopia-os-jesuítas-e-a-catequese-indigena.html>
- \_\_\_\_\_. *Religião como Tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial*. Edusc, São Paulo, 2003.
- SANTOS, S. C. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA L. da; GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.p.87-108.
- SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo, Campinas: Autores Associados. 2007.
- SCALIA, A. C. M. A. *A Companhia de Jesus e a formação da cultura sexual brasileira: um estudo histórico e documental a partir dos escritos do padre Manuel da Nóbrega*. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado).Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O Ensino Jesuítico no Período Colonial Brasileiro: Algumas Discussões. Educ. rev. [online]. 2008, n.31, pp.169-189. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>.

SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA L. da; GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

TEIXEIRA SOARES, A. *O Marquês de Pombal*. Brasília: UnB, 1961.

### **ABSTRACT**

This article aims to present data on education of native Brazilians restructured by MEC (Culture and Education Ministry in English) in 1998. It was written to change the preconceptions about schools for Brazilian natives and their education. Focused on the Aguapeú indigenous village, located in the city of Mongaguá, the biggest village in Baixada Santista, the research has comparisons between the educational system outside and inside the village, and also between the Awa Porungawa Dju village, from Peruibe, and the Aguapeú village. It also presents the problems students and teachers face in terms of school material, classes schedule, and space, as well as it suggests possible solutions.

### **KEYWORDS**

Educational system. Aguapeú village. Baixada Santista.

### **NOTAS**

<sup>1</sup> Conjunto de normas criadas para sustentar e auxiliar no ensino nos colégios jesuíticos. Na sua primeira edição, em 1599, era também utilizado como norma para toda a Companhia de Jesus.

<sup>2</sup> Sociedade Internacional de Linguística(SIL) é uma organização de cunho cristão, evangelista, sem fins lucrativos, que possui o objetivo de estudar idiomas menos conhecidos para fazer novas traduções da Bíblia.