



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8670 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DA JUVENTUDE INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ

Raimundo Nonato de Pádua Câncio - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

### REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DA JUVENTUDE INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ

Raimundo Nonato de Pádua Câncio – UFT  
nonato.cancio@uft.edu.br

**RESUMO:** No estado do Pará, as ações das políticas sociais e educacionais dirigidas aos povos indígenas ainda são atravessadas pela falta de atenção e de compromisso, tanto por parte da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), quanto por parte das secretarias municipais de educação. O objetivo deste estudo é refletir sobre as políticas públicas voltadas à continuidade dos estudos da juventude indígena no estado do Pará. Metodologicamente, trata-se de um de uma pesquisa teórica de revisão bibliográfica, cujos dados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico e documental. No plano teórico, a análise dos dados se inspira na crítica Decolonial e no Pós-colonialismo, tendo em vista a relação entre as ações políticas voltadas à educação escolar e à continuidade dos estudos da juventude indígena nos territórios indígenas. Os resultados apontam para a desigualdade de condições vivenciadas por esses jovens e chamam atenção para os desafios e as motivações que os orientam na busca da educação como um mecanismo de resistência e luta pela garantia de direitos, meio pelo qual começam a criar seu próprio espaço, ainda que estes espaços sejam marcados por relações assimétricas de poder, invisibilizadas e silenciadas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Juventude Indígena. Políticas Públicas.

#### Introdução

A história da escolarização da população indígena no Brasil mostra que por um longo período a Educação Escolar Indígena objetivava catequizar e disciplinar os povos indígenas,

tendo em vista integrá-los como mão de obra ao mercado de trabalho e liberar as suas terras para exploração e comercialização. As estratégias de dominação envolviam a proibição do uso das línguas nativas e o abandono de tradições transeculares de conhecimentos. Tal processo de lutas e resistências, que se estende até os dias atuais, resultou em transformações sociais e linguísticas que, contraditoriamente, os instrumentalizou para articular estratégias e táticas de resistência.

As reflexões sobre o avanço do colonialismo [1] na região Amazônica e seus impactos às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas, ajudam a compreender e a traçar uma breve situação das políticas para a educação escolar dos povos indígenas no Pará. A possibilidade de discutir tais questões e os projetos políticos envolvidos nesse processo faz com que o estudo desta questão seja produtivo e percebido como parte de um contexto maior de crise, marcado por diversas formas de injustiças. Entre elas, Santos (2007) chama atenção para a questão da injustiça cognitiva, que numa relação de subalternidade, dada a condição de silêncio, mobiliza a luta por justiça cognitiva.

Stuart Hall (1996) é um dos autores que argumenta que o colonialismo, em meio aos processos de transculturação entre o global e o local promovidos pelas políticas imperialistas, tornou-se uma realidade difusa, vigente mesmo nos Estados pós-coloniais. Tal fato tem sido conceituado como uma forma de “colonialismo interno”, o que ocorre quando, dentro de uma fronteira nacional, como por exemplo na Amazônia, elites locais desencadeiam projetos de colonização e de conquista dos povos nativos e de seus territórios. Mesmo que com outros contornos, os modos impositivos, racistas e monolíticos de se formular e propor escolaridade para os povos indígenas ainda evidenciam um cenário desigual, de profundas injustiças sociais [2] e políticas.

A “aceitação” de escolas nos territórios indígenas é um exemplo desse processo de adaptação, ocasionando mudanças nas culturas e nas formas de sociabilidades indígenas. A escola deixa de representar apenas uma instituição de dominação para contraditoriamente tornar-se, ao mesmo tempo, um mecanismo de resistência e luta pela garantia de direitos. Desta forma, a negação da escola é um fato que impacta consideravelmente na vida juventude indígena, uma vez que isso tende a provocar o deslocamento para as cidades. As necessidades de deslocamentos são aqui entendidas como meios para de garantir a realização de seus projetos, e a escola para eles é uma instituição fundamental nesse processo.

As juventudes indígenas migrantes “delimitam uma categoria que engloba jovens, homens e mulheres de diferentes grupos indígenas em deslocamento, que se definem a partir do deslocamento territorial orientado para a troca de residência, agora motivada pelos estudos” (SOUZA, 2019). Nessa direção, este estudo teórico de revisão bibliográfica objetiva refletir sobre as políticas públicas voltadas à continuidade dos estudos da juventude indígena no estado do Pará, questão que merece destaque, uma vez que o Censo Escolar de 2015 (BRASIL, 2016) mostrou que a Região Norte concentra o maior número de escolas indígenas no Brasil, 63%, o que chama atenção para a necessidade de investigação sobre o real atendimento à juventude indígena nesse estado.

## **A Educação Escolar Indígena no Pará e a juventude indígena**

Segundo soa dados da FUNAI de 2016, estima-se que aproximadamente 40% do total da população indígena vive na região Norte, sendo o Pará o segundo estado com maior número de indígenas. Em todo o território paraense são mais de 50 povos indígenas, em 62 Terras Indígenas delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas, encaminhadas e em estudo (FUNAI, 2016). Os dados informam ainda que os povos indígenas do Pará estão

distribuídos nos seguintes troncos linguísticos: *Tupi e Tupi guarani, Macro-jê, Jê-Kayapó e Jê-timbira*, e nas famílias *Karib e Aruak*.

Alguns estudos sobre os povos indígenas da região do Baixo Amazonas, e região de fronteira entre Brasil e Guaiana, como os de Gallois (2005), informam que as populações indígenas que vivem nessas localidades enfrentam uma série de dificuldades para resguardar e manter seu modo de vida tradicional, considerando a perspectiva da percepção e reorganização da lógica da colonialidade[3]. A principal dificuldade são as históricas lutas e os confrontos com as corporações transnacionais que dilapidam a floresta e exploram os recursos minerais, como estratégia neoliberal em favor do sistema econômico da modernidade/colonialidade, para beneficiar os impérios capitalistas na ordem transnacional do capitalismo global.

Os dados do CIMI (2013) mostram que desde a década de 1970 os povos indígenas do Pará também vivem uma situação de vulnerabilidade social devido à implantação de grandes projetos, como a hidrelétrica de Tucuruí, as extensas rodovias que invadem seus territórios, o projeto da rodovia Transamazônica, dentre outros, representando os maiores impactos vivenciados neste século pelos povos indígenas do Pará, principalmente para aqueles que até então não foram contatados. Muitos projetos desenvolvimentistas tiveram início no período da Ditadura Militar e partiam de um conceito homogêneo de desenvolvimento, desconsiderando as vocações locais, com a ideia de integrar a região a partir de um projeto das elites brasileiras e internacionais (PONTE, 2009).

Entre tantos aspectos, como o sistema de exploração social, a situação de vulnerabilidade social[4], de controle do trabalho, de recursos e produtos, o percurso histórico da política educacional para as populações indígenas no cenário desta região, ajuda-nos a entender como essas questões levantadas estiveram e ainda estão fortemente entrelaçadas nesse estado. Grupioni (2006) observou que foram décadas de políticas claramente “contrárias aos índios, ou ainda que favoráveis no plano de discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença”.

Cardoso de Oliveira (1981) é um dos autores que chama atenção para o fenômeno da migração de indígenas para as cidades brasileiras. Conforme Baines (2001), os indígenas que moram em cidades somam 40.000 mil pessoas, o que equivale a 10% da população indígena total do Brasil. É importante observar que “Esse número é cinco vezes maior que há trinta anos, quando somente dois, em cada 100 índios, viviam nas cidades” (PONTE, 2009). Belém-PA aparece como a terceira cidade brasileira com o maior número de habitantes. Só na região metropolitana de Belém, os dados do IBGE de 1999 registraram uma população de 1.280.614 pessoas, sendo 2.291 indígenas de diferentes povos (PONTE, 2009). Segundo Ponte,

A principal razão para a migração é a busca da educação, que explica não apenas o deslocamento das famílias para as cidades, como também a permanência nestas para que os filhos possam ter acesso à educação escolar de qualidade. Em alguns casos, ainda crianças, os índios são levados para áreas urbanas para serem encaminhados à escola. (PONTE, 2009, p. 264).

O Estado do Pará, segundo os dados de 2009, possuía uma população de 11.203 alunos indígenas, registrados nos dados[5] da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). O ensino médio era o que possuía menor oferta, com taxa de crescimento pouco representativa e que se tornou uma das maiores reivindicações dos povos indígenas. Havia no Pará, em 2009, 11 escolas indígenas estaduais e 105 municipais, estando ligadas às Unidades Regionais de Ensino (URE), como informado pela equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC-PA (CEEIND)[6]. Trabalhavam nessas escola 478 professores indígenas. O quadro a seguir esboça as últimas informações disponíveis, de fontes diversas,

sobre as características das populações indígenas do Estado do Pará, na interface com a educação.

**Quadro 1 - População Indígena no Pará e Educação.**

REFERÊNCIA	DADOS	FONTE
<b>População Indígena no Pará</b>	51.217 habitantes	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Pessoas residentes em Terras Indígenas</b>	38.036 pessoas	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Pessoas indígenas residentes em Terras Indígenas</b>	35.816 indígenas	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Pessoas indígenas residentes fora de Terras Indígenas</b>	15.401 indígenas	IBGE, Censo Demográfico 2010.
<b>Povos</b>	50	FUNAI (2016).
<b>Terras Indígenas</b>	62	FUNAI (2016).
<b>Línguas Faladas</b>	28	Catalogadas pelo Museu Emílio Goeldi.
<b>Escolas Indígenas</b>	11 estaduais e 105 municipais	Secretaria de Estado de Educação do Pará - 2009.
<b>Professores</b>	478	Secretaria de Estado de Educação do Pará - 2009.
<b>Alunos</b>	11.203	Secretaria de Estado de Educação do Pará - 2009.

Fonte: Cânciao, 2017.

Esses dados estão relacionados a uma série de problemas, de diferentes ordens. No que se refere aos relacionados à escolarização, destaca-se a dificuldade de acesso à educação escolar nos territórios indígenas, reflexo dos investimentos em políticas públicas para educação escolar para as populações indígenas, executados para as grandes regiões brasileiras, em especial para a Amazônia, que comporta o maior contingente populacional indígena, num total de 205.374 sujeitos.

É importante registrar que no Estado do Pará, as políticas públicas na área de Educação Escolar Indígena têm início em 1989, por meio de um convênio realizado entre a Secretaria de Estado de Educação, Fundação Nacional do Índio, Companhia Vale do Rio Doce e o povo Parkatêjê, resultando no “Projeto Parkatêjê” [7], cuja atribuição era atender indígenas em nível de ensino fundamental. A partir de 2001, essa modalidade de ensino passa por diversas mudanças, o que se deu pela promulgação da Lei N.º 10.172, que exigia mais responsabilidades do estado e dos municípios sobre esta modalidade da educação; o estabelecimento das diretrizes, metas e objetivos através do Plano Estadual de Educação; e a Carta dos Povos Indígenas do Pará, cunhada no período da “I Semana dos Povos Indígenas do Pará”, realizada em abril de 2007, e entregue oficialmente ao Governo do Estado.

Conforme consta no “Programa Pará Indígena”, o processo de estadualização do ensino fundamental foi ministrado para dois povos: Gavião (Parkatêjê e Krikatêjê) e Tembê, do Alto rio Guamá. Os demais foram e ainda são atendidos pelo sistema municipal. O município, de acordo com a legislação, tem a responsabilidade de ofertar a educação infantil e o ensino fundamental; e o Estado, o ensino médio. Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena está sob a responsabilidade da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena da

SEDUC-PA, que tenta manter, sem maiores investimentos, cursos de formação de professores indígenas, por meio da “Escola de Formação de Professores Índios”.

A SEDUC-PA já possibilitou poucas formações em Magistério Indígena no Pará, cursos ofertados nos municípios de Santarém, Aveiro, Belterra, Oriximiná e Marabá. Tais cursos são ministrados em módulos e a dificuldade principal é a regularidade temporal, visto que não é obedecido um calendário sistemático. Uma experiência de Educação Escolar Indígena na Educação Profissional aconteceu no município de Jacareacanga, para os jovens Munduruku, onde foi ofertado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI/Brasília), em parceria com o MEC, os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Técnico Florestal, para cerca de 200 alunos indígenas. Todavia, ainda que tenham sido efetivados esses investimentos, a realidade aponta a ausência de execução de políticas públicas voltadas à continuidade dos estudos da juventude indígena, a qual apresenta uma demanda cada vez mais crescente, sendo silenciada pelo Estado.

### **Considerações finais**

O cenário da Educação Escolar Indígena no Pará mostra que neste estado as ações das políticas sociais e educacionais dirigidas aos povos indígenas, principalmente à juventude, ainda são atravessadas pela falta de atenção e de compromisso, tanto por parte da SEDUC quanto por parte das secretarias municipais de educação. Há que se destacar uma série de problemas enfrentados na Educação Escolar Indígena, que vai desde a falta de compromisso do próprio Estado e de algumas secretarias de educação, os quais iniciam os cursos, mas não dão a devida assistência estrutural para que haja continuidade no processo.

Entre tantos problemas evidenciados, destaca-se a falta de estrutura das escolas indígena, a falta de bibliotecas com material impresso na língua indígena de cada povo. Muitas escolas que atendem a Educação Escolar Indígena estão em condições insalubres: não há água encanada, energia elétrica, rede de esgoto, as instalações sanitárias são inadequadas. A carência de formação de professores indígenas para o trabalho docente nos territórios indígenas é outro grave problema. As ações formativas promovidas pelas secretarias de educação ainda são centradas na formação de professores não indígenas e uma política intercultural e bilíngue nas escolas, para esses povos, é quase inexistente.

Faltam professores em muitas escolas indígenas e há situações em que, ao invés de realizarem concursos públicos, os professores são mantidos sob o regime de contrato temporário, o que têm implicações concretas sobre sua carreira e em seus vencimentos. É somente por meio de intensas lutas que os indígenas têm conquistado alguns avanços. Todas essas demandas estão provocando novos cenários políticos para os jovens indígenas, eles estão cada vez mais cientes de seus direitos e têm lutado cada vez mais pelo reconhecimento de seus direitos coletivos. Nesse sentido, é necessário chamar atenção para a desigualdade de condições sob as quais esses jovens indígenas constroem as suas vidas, o processo de formação vivido, as motivações que os orientam e como eles se posicionam diante da necessidade de se prepararem para “os tempos modernos”.

### **REFERÊNCIAS:**

BAINES, Stephen. As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade. **Revista Brasil**



**Indígena**, v. 2, n. 7, p. 15-17, nov./dez. 2001.

BRASIL. **II CONEEI**: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: documento referência. Comissão Organizadora Nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

CIMI: Conselho Indigenista Missionário. **Indígenas no Brasil** – Dados de 2013. Brasília: 2013, p. 11- 14. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/Relatviolenciadado2013.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A educação escolar indígena e a mudança de governo**. 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo> Acesso: em 14 de janeiro de 2020.

FUNAI. **Povos indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/portal/>. Acesso em: 5 abr. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. **Tellus/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI**, Campo Grande: UCDB, ano 5, n. 8/9, abr./out. 2005.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. 2007.

PONTE, Laura Arlene Saré Ximenes. A população indígena da cidade de Belém, Pará: alguns modos de sociabilidade. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 4, n. 2, p. 261-275, maio-ago. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** - **CEBRAP** [online]. 2007, n.79, pp.71-94.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. Juventude e migração indígena estudantil e as políticas públicas de ingresso e permanência na universidade. **REVISTA SOBRE ACESSO À JUSTIÇA E DIREITOS NAS AMÉRICAS**. Brasília, v.3, n.1, jan./abr. 2019.

[1] Trata-se de uma estrutura de dominação e de exploração que se manifesta no controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada (QUIJANO, 2007, p. 93).

[2] Em 2014, o CIMI publicou um relatório sobre a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil onde consta que de 2003 a 2014, 754 indígenas foram assassinados em solo brasileiro, em uma média anual de 68 casos.

[3] A Colonialidade emergiu como resultado do colonialismo moderno. Mantém-se viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum. (MALDONADO-TORRES, 2007).

[4] Os territórios indígenas na Amazônia são extremamente vulneráveis, invadidas constantemente por madeireiros, garimpeiros, fazendeiros, posseiros, biopiratas e outros aventureiros em busca do lucro fácil.

[5] Estes foram os últimos dados divulgados pela SEDUC-PA.

[6] Há poucas fontes sobre os dados da Educação Escolar Indígena no Pará, sendo a SEDUC-PA o órgão do Estado que detém essas informações, nem sempre disponíveis.

[7] Nos anos de 2008 e 2009, 454 indígenas realizaram exames de supletivo especial para povos indígenas e 38 indígenas Kayapó receberam e concluíram o ensino fundamental. Nesse período foi também ofertado o magistério indígena para 416 alunos de 28 povos indígenas, por meio desse convênio.