



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

11090 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 01 - Educação Intercultural e Decolonialidade na Amazônia

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA MODALIDADE EM NÍVEL NACIONAL E LOCAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE MANAUS.

Rossini Pereira Maduro - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Gelciane da Silva Brandão - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEAM

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA MODALIDADE EM NÍVEL NACIONAL E LOCAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE MANAUS.

INTRODUÇÃO

Apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar às populações indígenas, em seu artigo 210, o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem em suas escolas, a educação escolar indígena como modalidade educacional possui uma trajetória relativamente recente no sistema de ensino brasileiro, sendo instituída oficialmente como modalidade específica de ensino apenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no ano de 2013. Em Manaus, a política de atendimento educacional específico voltado para a população indígena do município iniciou no ano de 2005, com a criação de um Núcleo de Educação Indígena na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Após o texto constitucional assegurar às populações indígenas o direito a educação específica e diferenciada, uma série de outros ordenamentos jurídicos foram criados para direcionar as políticas públicas na área da educação, assegurando que tais políticas estejam em estreito alinhamento com as demandas societárias dos grupos indígenas aos quais se destinam. Apesar da existência dessa legislação, algumas contradições que permearam todo o processo educacional voltado para a população indígena ao longo da história do Brasil persistem até os dias atuais.

O presente texto apresenta um recorte de parte da legislação existente atualmente que versa sobre a modalidade Educação Escolar Indígena no Brasil, e faz parte de uma pesquisa de doutorado em curso cuja temática abrange a educação escolar indígena em Manaus. Analisaremos a implicação dessas leis na oferta de políticas públicas de atendimento educacional diferenciado tomando como referência o município de Manaus que, de acordo com dados do IBGE, agrega uma das maiores populações indígenas do Brasil.

MÉTODO

No presente texto faremos inicialmente uma abordagem de caráter bibliográfico cujo objetivo é problematizar os impactos dos textos das principais leis que tratam sobre a modalidade educação escolar indígena no Brasil, dando ênfase ao decreto presidencial N. 26/1991, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar e implementar as políticas de atendimento educacional voltado às populações indígenas do Brasil, e o decreto presidencial N. 6.861/2009, que define a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais.

No segundo momento trataremos alguns apontamentos sobre os impactos dessas legislações nas políticas educacionais direcionadas para a população indígena a partir de experiências do município de Manaus, especificamente por meio de observações etnográficas desenvolvidas em uma escola da Aldeia Três Unidos, do povo Kambeba, situada na margem direita do rio Cuieiras, afluente do Rio Negro. As observações são preliminares e serão discutidas com mais fôlego em uma tese em processo de construção no doutorado do programa de pós-graduação em Educação na Amazônia da rede Educante.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Novo Contexto para a educação escolar indígena: as implicações do Decreto Presidencial N.26 de 1991

Até o ano de 1991 as políticas educacionais, assim como as demais políticas públicas voltadas para a população indígena do Brasil, eram de responsabilidade da agência oficial brasileira de atendimento indígena, inicialmente por meio do Serviço de Proteção ao Índio - SPI e mais tarde pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Diante da dificuldade dessas agências em organizar uma estrutura que desse conta da demanda por educação escolar nas aldeias, a maioria destas acabava ficando desassistida, restando aos estados e municípios oferecer políticas de atendimento educacional para os grupos indígenas presentes em seus territórios administrativos.

Os Estados e municípios, em vias de regra, acabavam por ofertar a mesma política escolar da população não indígena uma vez que não existiam diretrizes nacionais para conduzir tal processo educacional. Esse cenário começou a mudar quando, por meio do decreto presidencial n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, a competência para coordenar as ações referentes a educação escolar indígena passaram a ser do Ministério da Educação. Em 16 de

abril do mesmo ano, os Ministros da Educação e da Justiça, assinaram a portaria interministerial N. 559, que dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas. Em seu artigo primeiro a portaria garante “às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”.

É a primeira vez que o Estado assegura em uma lei, o rompimento com a educação dogmática voltada para a conversão dos indígenas à fé cristã assim como garante um ensino voltado para o fortalecimento das identidades indígenas em detrimento da educação assimilacionista e integracionista que perdurara por quase cinco séculos.

Ainda no ano de 1991 foi criado dentro da estrutura do MEC a CGAEI- Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Vinculada inicialmente à secretaria de ensino fundamental, a CGAEI iniciou os trabalhos de coordenação das atividades voltadas para a educação escolar indígena no Brasil, passando a orientar os estados e municípios no que tange ao atendimento educacional direcionado à população indígena. A GGAEI funcionou até o ano de 2004, quando foi substituída pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena-CGEEI, esta, vinculada à recém criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD.

Por se tratar de um trabalho embrionário, o MEC utilizou como referência as experiências exitosas na área da educação escolar indígena desenvolvidas sobretudo por organizações não governamentais. Foi com base nesse trabalho que em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas-RCNEI. Sem poder de lei, o RCNEI é um compilado de orientações que podem ser adotadas no processo de criação de escolas indígenas. Além de orientações de ordem administrativa, o referencial traz uma série de sugestões que podem ser utilizadas na organização curricular e pedagógica das escolas indígenas.

Em 1999, por meio da Resolução N. 03, do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as primeiras diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Essa resolução foi um marco pois pela primeira vez na história, o governo federal instituiu por meio de lei, diretrizes em âmbito nacional para a educação escolar indígena, assegurando às escolas indígenas o direito de serem reconhecidas como instituições dotadas de normas e ordenamento jurídico próprios, como observado no artigo primeiro da resolução:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Em 2012, por meio de nova resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução N. 05, foram lançadas as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena no âmbito da educação básica. Essa segunda resolução possui um texto mais abrangente e engloba elementos que não haviam sido contemplados nas primeiras diretrizes,

tais como a possibilidade de as escolas indígenas definirem dentro de seus projetos político pedagógicos, as matrizes curriculares, as propostas pedagógicas e os calendários escolares a serem adotados.

Os territórios Etnoeducacionais: Uma proposta “ainda no papel”.

Apesar da criação de diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena, as políticas educacionais voltadas para a população indígena do Brasil seguem parâmetros geralmente pensados pelos sistemas aos quais fazem parte, seja em âmbito estadual, ou municipal. Assim, cada município ou cada Estado acaba por desenvolver políticas educacionais distintas, inclusive para indígenas que pertencem aos mesmos grupos étnicos. Foi para tentar mudar esse cenário que, por meio do decreto presidencial N. 6.861, de 27 de maio de 2009, a educação escolar indígena no Brasil passou a ser organizada em Territórios Etnoeducacionais.

A proposta da política dos territórios etnoeducacionais propõe uma forma de organização baseada na territorialidade dos grupos indígenas e não a divisão político-territorial dos estados e municípios, como assegura no parágrafo único do artigo 6º:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

As ações de cada território etnoeducacional são definidas e geridas por uma comissão que deve contar obrigatoriamente com a participação dos secretários de educação dos Estados e Municípios e com a participação de um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional, além de representantes da FUNAI e do MEC. Para operacionalização, os planos de ação devem ser pactuados pelas organizações indígenas e indigenistas, pelas universidades e por todos os entes federados envolvidos. À união, cabe apoiar técnica e financeiramente ações voltadas para a construção de escolas, formação de professores indígenas, produção de material didático e alimentação escolar. Para Bergamaschi e Sousa:

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas, no sentido de propiciar concretamente a autodeterminação sugerida pelos documentos legais, começaram a ser preenchidas, como, por exemplo, o que anuncia o Decreto 6.861/2009 no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (Decreto Presidencialnº 6.861, 2009).

Bem organizada no campo jurídico, operacionalmente a política dos territórios etnoeducacionais não avançou na maioria das regiões onde foram criados. Alguns sequer tiveram suas ações pactuadas e aqueles que tiveram, não conseguem manter uma agenda regular de reuniões entre as comissões gestoras, que deveriam se reunir a cada seis meses para avaliação das ações. Para BERGAMASCHI E SOUSA (2009) um dos principais problemas foi a inexistência de uma equipe dentro do MEC responsável especificamente pelo

acompanhamento das ações voltadas aos territórios etnoeducacionais. Sem o acompanhamento por parte do MEC e, diante da inoperância das comissões gestoras, a maioria dos entes federados não cumpre com as ações pactuadas.

As condições para implementação da política dos territórios etnoeducacionais sofreram um abalo ainda mais estrondoso com a extinção da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena-CGEEI por meio do decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Também em 2019, o Decreto de número 9.759, do governo federal, extinguiu a Comissão de Educação Escolar Indígena, responsável pelo controle social da política dos Territórios Etnoeducacionais.

Educação Escolar Indígena Em Manaus – apontamentos a partir da Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua

A criação do arcabouço jurídico voltado para a educação escolar indígena em âmbito nacional, alinhado a mobilizações locais do movimento indígena, tiveram reflexo em alguns municípios que também passaram a oferecer atendimento educacional diferenciado. Em Manaus a trajetória da educação escolar indígena é relativamente recente uma vez que essa modalidade passou a fazer parte do sistema municipal de ensino apenas no ano de 2005, a partir da criação do Núcleo de Educação Indígena na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Ensino. Santos e Pinheiro ao citarem o plano de metas do ano de 2005 da SEMED Manaus destacam que:

A meta de implantação da educação escolar indígena na rede municipal de ensino objetivou “proporcionar aos índios e suas comunidades residentes em Manaus a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”, o aceso “as informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. (2016, p.80)

RIBEIRO (2020) destaca que na fase de implantação da Educação Escolar Indígena no âmbito municipal, a SEMED atendia as comunidades indígenas que desenvolviam experiências educacionais, que possuíam estrutura física, professor indígena e crianças em idade escolar. A medida visava constituir núcleos experimentais para que fossem superadas dificuldades e se desenvolvesse uma proposta viável para todos os grupos indígenas residentes no Município de Manaus.

Nesse contexto, quatro escolas localizadas em aldeias da zona rural do município passaram a ser categorizados como escolas indígenas e receberam denominação em língua materna. Dentre essas escolas está a Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua, do povo Kambeba da aldeia Três Unidos, situada no rio Cuieiras, afluente do Baixo Rio Negro.

Os Kambeba são um povo que historicamente habitaram as regiões do Médio e Alto Rio Solimões, tidos como extintos tanto pela literatura quanto pelo Estado desde o século XVIII, nas últimas décadas do século XX voltaram a reafirmar a sua identidade indígena (OLIVEIRA, 1994) e passaram a reivindicar do Estado seu reconhecimento enquanto grupo

socioculturalmente diferenciado. Dentro desse processo de luta por reconhecimento e valorização identitária indígena, os Kambeba da aldeia Três Unidos viram na Escola Indígena Kanata T-Ykua, um espaço estratégico em seu processo de fortalecimento identitário uma vez que na escola podem ser inseridos na proposta pedagógica, o ensino da língua materna e dos saberes tradicionais.

A luta pela ressignificação da instituição escolar, transformando-a em uma escola a serviço do povo Kambeba é reflexo do amadurecimento político do movimento indígena que passa a ser protagonista de sua própria história. Essa mudança ainda esbarra em obstáculos e cria tensões nas relações desses grupos com o Estado. Para ARROYO:

Um avanço significativo carregado de tensões políticas é reconhecer a centralidade da diversidade em nossa história social, econômica, política, cultural e pedagógica. Os próprios coletivos avançam nessa consciência e pressionam os órgãos de pesquisa, de formulação e análise de políticas para esse reconhecer a diversidade. Ao se tornar visíveis e incômodos na arena política, econômica e cultural, nos campos e nas cidades, não há como não vê-los e reconhecê-los no Estado e nas suas instituições. (2014, p.136)

Essa tensão é alimentada pela resistência do Estado em organizar suas estruturadas administrativas de forma que seja capaz de atender as necessidades de uma clientela diversificada que necessita de políticas públicas heterogêneas. De acordo com relatos dos professores da escola Kanata T-Ykua, apesar desta ser categorizada como escola indígena desde o ano de 2011, o sistema público municipal demanda para a escola o cumprimento de uma proposta pedagógica e de uma matriz curricular descontextualizadas da realidade sociocultural e sociolinguística dos Kambeba.

Como alternativa e, como movimento de resistência, os professores passaram a elaborar projetos pedagógicos alinhados às demandas societárias da aldeia, que englobam elementos da cultura Kambeba e o ensino da língua materna. Os professores indígenas procuram em suas práticas pedagógicas, dialogar com os elementos do projeto pedagógico societário, com os componentes curriculares e conteúdos da proposta pedagógica da rede municipal de ensino.

Apesar da implementação dessa prática na escola, a existência de uma estrutura de apoio pedagógico formatada a partir de uma dimensão totalizante da rede de ensino, na qual os materiais didáticos e paradidáticos são voltados ao repasse dos elementos constantes na Base Nacional Comum Curricular, acaba por forçar aos professores uma prática pedagógica cuja ênfase é o ensino de conteúdos curriculares distanciados da realidade indígena, em detrimento do ensino de sua língua materna e de seus saberes tradicionais.

CONCLUSÕES

As discussões apresentadas apontam para a necessidade das determinações expressas nas legislações que tratam da modalidade Educação Escolar Indígena, serem transformadas em políticas públicas efetivas. Nesse sentido, em relação à educação escolar indígena, é necessário que se encontre um balizador nas políticas públicas que possibilite a

inserção nas escolas indígenas, de práticas pedagógicas que alinhem tanto os saberes ocidentais, quanto os saberes e as línguas indígenas, para que não haja a sobreposição dos conhecimentos ocidentalizados em detrimento dos conhecimentos indígenas, uma vez que ambos são importantes para as populações indígenas na atualidade, visto que os saberes tradicionais e as línguas maternas possibilitam que esses grupos mantenham suas identidades indígenas, os saberes ocidentais possibilitam a compreensão da sociedade que os cerca. Portanto esse é o desafio dos sistemas e das escolas indígenas atualmente.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; povos indígenas; políticas públicas

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERGAMASHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições | v. 26, n. 2 (77) | p. 143-161 | mai./ago. 2015

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: Brasiliense, 1987.

LUCIANO, Gersm J. dos Santos. **A educação como manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real**. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Novas Identidades Indígenas: Análise de alguns casos na Amazônia e no Nordeste*. In: D'INCAO, M. A. SILVEIRA, I. M. **Amazônia e a Crise da Modernização**. Coleção Eduardo Galvão. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

RIBEIRO, Giovana de Oliveira. **Assessor Pedagógico: Perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico nas escolas indígenas e nos centros municipais de educação escolar indígena de Manaus**. – Manaus, 2020. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico-IFAM.

SANTOS, Jonise; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Educação Escolar Indígena em Manaus (2005-2011)**. Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2016.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

Decreto Presidencial n.26 de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil

Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras

providências. Brasília, DF.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). **Resolução nº 5**, aprovada em 22 de junho de 2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Parecer 14/1999 . Brasil: Ministério da Educação.

Parecer nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasil: Ministério da Educação e Cultura.

Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013 (2013). Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasil: Ministério da Educação e Cultura.

Resolução CEB, nº 3/1999 . Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasil: Conselho Nacional de Educação.