

POLÍTICA EDUCACIONAL INDIGENISTA: IMPLICAÇÕES NO XINGU

INDIGENOUS EDUCATIONAL POLICY: IMPLICATIONS FOR XINGU



Vol. 10 Número Especial

jan./jun. 2015

p. 549 - 561

Neila da Silva Reis UFAL¹

RESUMO: O presente trabalho visa pontuar elementos da política educacional para educação escolar indígena e analisar como se expressam no momento atual para escolas indígenas, das etnias Xipaya, Juruna, Altamira, Pará. A metodologia consiste em pesquisa documental e de campo, compreendendo a História como processo, de modo a buscar movimentos orgânicos e conjunturais. Os resultados constituem amostra da pesquisa de campo inicial, realizada em dezembro de 2011, julho e setembro de 2012, por meio de Projeto de Pesquisa. Os procedimentos foram análise documental, realização de entrevistas e análise dessas, a partir da compreensão de professores, gestores, lideranças indígenas e técnicos da FUNAI. A perspectiva é de contribuir para a História da Política Educacional para as escolas indígenas e ao debate do pensamento social educacional. Seus resultados apontam a centralidade do Estado em ocupar espaço na condução da política educacional indigenista, com abertura à participação de lideranças indígenas, a partir da Constituição de 1988, no que tange ao assegurar direitos às etnias, para se ter uma escola diferenciada, bilíngüe e intercultural. Conquistas são garantidas na legislação, como na LDB, Parecer 14/99 e Resolução 3/99, leis que são favoráveis à criação da categoria, escola indígena e formação de seus professores. O Referencial Curricular para Escolas Indígenas – RCNEI foi construído pelo MEC para subsidiar a elaboração e implementação de novas políticas e práticas pedagógicas em escolas em áreas indígenas. O Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena visa seguir o RCNEI, na perspectiva de dar continuidade à formação de professores indígenas, o qual é similar aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, todavia tem um limite, uma vez que o último é estruturado para ser o referencial para as escolas de Educação Básica brasileira, enquanto o RCNEI é referencial para organização curricular exclusivo para escolas indígenas, este necessita considerar a diversidade cultural e não ser

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal de Alagoas - Campus de Arapiraca. Membro do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena de Alagoas e do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas.

circunstanciado pela racionalidade hegemônica capitalista de constituir um modelo escolar indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional Indigenista, História Indígena, Memória docente.

ABSTRACT: This work aims to approach elements of education policy for indigenous education and analyze how they express themselves in the present moment for Indian schools, ethnicity such as Xipaya, Juruna, Altamira Pará. Methodology consists of documentary and field research, including history as a process, in order to pursue organic and cyclical movements. Results constitute the research the initial field sample, held in December 2011, July and September 2012, through the Research Project. The procedures were document analysis, interviews and analysis of these, from the understanding of teachers, managers, indigenous leaders and technicians from FUNAI. The perspective is to contribute to the History of Educational Policy for indigenous schools, as well as the discussion and social educational thought. Results point out to the centrality of State to occupy space in the conduct of indigenous educational policy, with openness to participation by indigenous leaders from the 1988 Constitution, with respect to ensuring rights for ethnic groups, in order to have a different, bilingual and intercultural school. Achievements are guaranteed by law, as in the LDB, Judgment 14/99 and Resolution 3/99, laws that are favorable to the creation of the category, indigenous schools and training teachers.

The Referencial Curricular para Escolas Indígenas - RCNEI was built by MEC to subsidize the development and implementation of new policies and pedagogical practices in schools in indigenous areas. The Program Parameters in Action of Indigenous Education aims to follow the RCNEI in order to continue the training of indigenous teachers, which is similar to the Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, however has a limit, since the latter is structured to be the benchmark for the Brazilian basic education schools, while RCNEI reference for curriculum organization is unique to Indian schools, thus this needs to consider cultural diversity and will not be detailed by the hegemonic capitalist rationality to provide a model Indian school. It is highlighted in this context, the need for vigilance and struggle of indigenous peoples to implement the rights won from the Law largest of country. The performance of critical teacher profession is critical, based on the centrality of work to contribute to overcoming the logic of centrality in the political sphere of the state, which produces actions and policies to ideological control of indigenous movements, is a current requirement. This also to overcome cronyism "imposed" to indigenous leaders, as is the case of Hydropower Projects - Belo Monte at Xingu, which have extension to reach achievements for indigenous education. To assert indigenous education with quality in Brazilian capitalist society, the indigenous and non-indigenous teachers are the agents that promote research with the leaders and indigenous elders in order to seek Indigenous History and contribute in overcoming the homogeneous curriculum organization, centered still in Eurocentric and American school culture, as well as minimizing and efficiency and productivity of the logic of current policies - quantitative education systems. The approach from teachers has scored discontinuities of educational policies that impact the teaching and learning processes. As an example: The training of indigenous teachers in Altamira began in October 2009 and in July 2013 there will still be training. Besides successive issues stemming from these policies, the 1990s, which they refer and are repeated in the first decades of 21st century, in order to meet the specific demands of the ethnic groups, such as ensuring cultural diversity in elementary and secondary education, resulting in deepening of difficulties in implementing a bilingual education.

KEYWORDS: Indigenous Education Policy. Indian History. Memory Teacher.

Introdução

A Educação e a Política Educacional, no tempo atual, no contexto da Educação Básica são marcadas pelo processo de desenvolvimento capitalista, o qual abrange todos os campos do tecido social, como: econômico, político, social, cultural, educacional entre outros, na perspectiva de realizar sua reprodução assentada no lucro.

Para o alcance dessa reprodução, o capital recorre a diversas estratégias, com formas coercitivas e de dominação, por meio do Estado, com seu conjunto legislativo e institucional, exerce assim, medidas de ajustes para garantir e reafirmar o processo que o fundamenta (MÉSZÁROS, 2002; BERTOLDO, 2012).

Mészáros (2002) e Bertoldo (2012) assinalam que o capitalismo teve trajetória marcada por expansão regular e períodos de recessão, mas, a partir de década de 1970, a crise estrutural do capital, se expressou pela recorrente recessão, de forma avassaladora. Tais crises e as formas de ajustes para garantir a proteção da acumulação trazem implicações diretamente para o campo social, como o desemprego, retraimento das leis trabalhistas, entre outras (BERTOLDO, 2012).

A educação e sua política, seus agentes e demais categorias de trabalhadores sofrem impactos da crise estrutural do capital e das medidas corretivas do Estado, tomadas para superá-la, como as de ajuste fiscal, subtração salarial, entre outras.

No cenário mais geral sobre o debate sobre a Política educacional, situa-se a tese de que a política educacional é subordinada à política econômica em curso na sociedade capitalista. Lideranças e movimentos indígenas e indigenistas têm solicitado uma escola e educação escolar diferenciada, a partir das culturas indígenas, que seja intercultural, com obtenção de conquista legal. Por outro lado, se tem a política educacional indigenista, a qual, na legislação, nos planos e programas assegura o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, mas, na própria Lei rompe com preceitos constitucionais de proteção federal à educação Escolar indígena. Na sua operacionalidade, esta até que ponto realiza uma educação escolar indígena bilíngüe e intercultural efetivamente?

Nota sobre política educacional indigenista

A Educação é parte instituinte da esfera social, enquanto mediadora da relação indivíduo-gênero, à reprodução da sociedade e, determinada pela totalidade social, de modo a ser basilar para a continuidade do processo histórico; essa tem caráter transgeracional, e influencia e promove o desenvolvimento humano.

A abordagem e a produção do conhecimento necessitam ter dimensões sociais e ontológicas para enfrentar a lógica formal de padrões do capitalismo pelo que, este destaca, promove e amplia a educação formal, às necessidades da reprodução social capitalista. Processo esse, simultâneo ao modo de reduzi-la aos interesses imediatos do mercado, como a conduzir a formação técnico-profissional e/ou a desloca para os limites ideológicos, esvaziando-a de conteúdos para esconder contradições e construir um quadro histórico-pedagógico de estado social de equilíbrio, como se a barbárie do sistema – capitalista – não fosse introduzida no sub-sistema educacional. Combater a lógica conservadora da educação do capital e considerar que, a partir do velho se processa o novo, significa tecer momentos educativos prudentes, com orientações não reprodutivistas (MÉSZÁROS, 2002; LUKÁCS 2013; SAVIANI, 2008; TONET, 2012; MOREIRA e EUGÊNIO, 2012). Nesse sentido, a relevância de compreender o caráter desestruturador das políticas educacionais impostas à América Latina, no interior do quadro de crise do sistema do capital. É necessário um esforço científico, metodológico, educativo e de pesquisa. Urge na formação da graduação incluir os laboratórios de diversidades culturais, étnicas, envolvendo dimensões históricas,

socioculturais, econômicas, tecnologias, geopolíticas e pedagógicas. Isto, na perspectiva de trazer para a formação do Ensino Superior, formas de relações e organizações políticas, sociais diferentes dos padrões capitalistas, como, concepções e cosmologias indígenas e camponesas de Alagoas, dinâmicas econômicas, organizativas e políticas, resistências, patrimônio cultural, no sentido de compreender fenômenos e processos sociais e históricos, em suas mediações e debater sobre contradições atuais à base de fundamentos ontológicos e da teoria Marxiana. Assim propiciar reflexões para além do idealismo e do materialismo, a base de abordagem próxima do que é a realidade brasileira. Trata-se de pontuar dialogicamente sobre questões contemporâneas, como a educação e suas interfaces e debater sobre políticas estatais e o legado de povos indígenas e camponeses.

A educação escolar para os povos indígenas é pensada pelo Estado e seus representantes desde o período colonial, mas, o debate sobre a consideração de culturas indígenas na organização curricular ocorre a partir da década de 1970, quando movimentos indígenas se organizam para reivindicar seus direitos, entre esses, o de educação escolar e cultural.

O pensamento de que a escola poderia se tornar uma instituição próxima às demandas indígenas se afirma e é ampliado. As metas iniciais compreendem a escola indígena com a organização curricular com a língua materna, bilíngüe ou multilíngüe. Essa escola é considerada como mediadora ao acesso de conhecimentos culturais, técnicos e científicos, aos povos indígenas, para sua inter-relação com outras sociedades.

A Constituição Federal de 1988 é um marco regulatório de conquistas para assegurar os direitos civis e sociais. Destaca-se no Artigo 210: “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” Resultados expressivos têm materialidade, como leis que asseguram um aparato para se implantar uma escola indígena diferenciada, intercultural, bilíngüe e multilíngüe. (BERGAMASCHI, 2005).

O uso das suas terras, a garantia de demarcação, manifestação de formas culturais, como de danças, cantos, festividades e rituais religiosos, também foram assegurados, no seu Artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. A Constituição assumiu o princípio do reconhecimento e da manutenção da diversidade sociocultural e linguística. Apesar desses direitos assegurados na Lei maior, um avanço, contraditoriamente, as políticas econômicas dos governos são anti-protetoras das territorialidades indígenas. O avanço contra as terras indígenas continua avassaladoramente no início do século XXI, por meio de Programas dos próprios governos, como o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, o qual tem um projeto central, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, em Altamira. Projeto que alcança à educação escolar indígena: a empresa do consórcio Belo Monte é parceira para ações nas escolas.

O Decreto presidencial de n. 26/91, designa o MEC enquanto coordenador da educação escolar indígena, e não mais a FUNAI. Aos Estados e municípios coube a responsabilidade da execução. É a Lei norteadora, que possibilita a União responsabilizar esse Ministério e os demais poderes públicos, estadual, e municipais, observando o princípio de autonomia de cada um dos sistemas educacionais. Almeida (2010) assinala que há uma quebra de princípios da CF de 1988, quando a partir deste Decreto é atribuído aos Estados e Municípios realizarem a execução da Educação Escolar Indígena, na medida, que se rompe a proteção constitucional para a educação escolar intercultural, e esta fica vulnerável.

A Portaria Interministerial n. 559/91, garante a educação escolar indígena ser regida pela diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, como assegura o direito de viverem com suas identidades e tradições. Dessa forma, é legalmente destituída a natureza

integracionista, norteadora do Estatuto do Índio, Lei n. 6001/73.

O MEC, responsável pela coordenação da educação escolar Indígena, a partir do Decreto n. 26/91, realiza a criação de um Comitê Nacional de Educação escolar Indígena, constituído por representantes de lideranças e dos professores indígenas, de instituições públicas e organizações não governamentais. O MEC, em 1993, lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. O documento referencia como princípio educativo o uso das línguas maternas, o respeito às diferenças, a produção coletiva do conhecimento, a interculturalidade, a autonomia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBEN institui como dever do Estado, a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, reafirmando o estabelecido na Constituição Federal. Assegura também o direito ao acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”. Saviani (2007, p.157) registra que a LDB, no “Título VIII, das ‘Disposições Gerais’ contém dispositivos relativos à educação indígena [...]”, de modo a regulamentar e constituir o conjunto de determinações gerais da educação. Pela Lei à União cabe a responsabilidade de organizar a educação escolar indígena e garantir proteção e respeito às culturas e à diversidade da educação indígena.

As disposições asseguradas na Constituição de 1988 foram detalhadas na LDB/96, nos seus Artigos 32, 78 e 79, os quais destacam objetivos assegurar às etnias indígenas o uso de suas línguas maternas, e processos específicos de aprendizagem. No Artigo 78, no título VIII “das Disposições Gerais”: “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngüe intercultural aos povos indígenas”. Estabelece também objetivos para “a recuperação de memórias histórica; reafirmação de identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências”, visa também garantir “o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas”.

A LDB, no seu Artigo 79 assegura o apoio técnico e financeiro da União para realização da educação escolar aos povos indígenas. No seu Artigo 26, a LDB destaca a socialização de informações e conhecimentos sobre os povos indígenas em âmbito escolar. O § 4º deste artigo prevê a inserção na organização curricular e nos conteúdos de ensino, de saberes indígenas, para a formação da sociedade brasileira. Bonin (2008) assinala que se notabiliza a identidade nacional, como centralidade no ensino, todavia tal dispositivo pode conduzir para a elaboração de outros conhecimentos e habilidades, os quais contribuem para uma compreensão mais profunda das culturas indígenas.

O Parecer n. 14/99 e a Resolução 3/99 emanadas do Conselho Nacional de Educação, no âmbito da Educação Básica, constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e estabelece a criação da categoria Escola Indígena como parte constitutiva dos sistemas de ensino, regulada com bases jurídicas. A Resolução estabelece a estrutura para o funcionamento das escolas indígenas, integradas ao sistema de ensino, como “unidades próprias, autônomas e específicas”.

A Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, promulgado em janeiro de 2001, tem como objetivo articular as ações do poder público em metas comuns, para assegurar processos de desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis, melhorar a qualidade de ensino e ampliar o seu acesso.

O PNE apresenta 21 objetivos e metas para Educação escolar Indígena. Entre as metas, o destaque, é para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, essas a serem realizadas em processos de serviço e em tempo ajustado ao de escolarização. Tal formação prevê a elaboração de programas específicos; qualificação para o ensino bilíngüe, no que se refere aos fundamentos metodológicos e ensino de línguas indígenas e o uso de sistema ortográfico das línguas maternas.

O documento expressa a relevância de pesquisas para sistematização e inserção dos saberes e conhecimentos dos povos indígenas. Reforça o estabelecido em documentos anteriores, para a produção do material didático.

O PNE assegura a criação da categoria professores indígenas, com viabilização nos sistemas de ensino da implantação da carreira profissional indígena e do reconhecimento do Magistério Indígena.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, ratificada pelo Brasil em 2004, trata e dispõe sobre os direitos educacionais dos povos indígenas, ganha visibilidade mediante sua promulgação; fato este que contribui favoravelmente às lutas indígenas, uma vez que, por meio desta, se tenha avanços substantivos para assegurar, de fato, os direitos indígenas, no campo econômico, social, político e cultural. Nos seus Artigos 26 a 31, afirma que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. Expressa também, que o Estado deve assegurar a oferta da educação escolar indígena, a partir de planejamento partilhado com os povos indígenas, a fim de incluir suas demandas. É pontuada a necessidade de mudança nas relações entre sociedade brasileira, instituições e povos indígenas (BONIN, 2008, p. 104).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena – RCNEI, emanado pelo MEC em 1999, elaborado por especialistas, professores não índios e alguns professores indígenas, se constitui como um subsídio para regularização e implementação de programas para as escolas em áreas indígenas. Este foi encaminhado às Secretarias de Educação, às Escolas Indígenas e outras instituições públicas a fim de ser iniciado o debate em torno das políticas educacionais e da educação escolar indígena, com aportes da LDB para delinear plano de ações.

O RCNEI tem bases no pensamento pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com orientações consubstanciadas às formulações curriculares que diz respeito à proximidade da lógica de os PCNc, no sentido de ser referencial para todas as escolas da educação básica brasileira. O RCNEI, todavia é diferente, por ser dotado de subsídios que visam atender preceitos da diferença, diversidade e especificidade, exclusivo às demandas dos povos indígenas (MEC/SEF, 2002; BONIN, 2008). Como assinala Bonin (2008), é necessário compreender qual a racionalidade que está no interior desse referencial, uma vez que exige um referencial comum, enquanto a Constituição Federal reconhece os direitos Indígenas e a sua diversidade cultural, de tradições e de fazer sua educação? Até que ponto os referenciais estão isentos de noções cristalizadas, como os de currículo mínimo, padronização, vinculados as tipologias de avaliação nacional, da racionalidade capitalista de produtividade, eficiência comparação e hierarquização, da cultura escolar, a partir de referência externa? Em nome da necessidade de considerar a diversidade das línguas maternas, costumes e tradições das etnias, e garantir os pontos comuns encontrados em meio às diversidades indígenas, promovendo uma educação intercultural e bilíngue, sua lógica indica que é assentada na cultura da padronização, na medida, que, adota a lógica dos PCNc. Se a racionalidade do RCNEI tem essas bases de modelo padronizado este nega não “só” os preceitos Constitucionais como os direitos assegurados por meio desta Lei maior brasileira, as demandas históricas e reivindicações indígenas nesses incorporadas, e destitui o poder de decisão dos povos indígenas de construir uma educação escolar diferenciada e de qualidade possível na sociedade brasileira.

O Decreto 6.861/2009, de 27 de maio de 2009, cria os Territórios Etnoeducacionais: “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”. O documento é constituído por 16 Artigos, entre esses: O Art. 1º define que “a educação escolar indígena será organizada com a

participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Este Artigo evidencia a disposição legislativa de participação de representantes dos povos para atender suas necessidades. Mas para que seja concreta a participação o governo deve criar condições de prover a participação, de modo a não cooptar os movimentos indígenas e não engessar as lutas sociais indígenas.

O Artigo 2º trata de seis objetivos para a educação escolar indígena, entre esses, a: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. Esses têm caráter de avanço, e para de fato se concretizar e se considerar as diversidades culturais necessitam, tais projetos ter idéias e escritos com a participação presencial e efetiva de representantes indígenas.

No Art. 8º é assegurado que Plano de ação deverá conter: “I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;” No seu “Parágrafo único: “O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução”. Ao dispor de equipe técnica e designar consultor próprio do Ministério, o MEC, sinaliza para um rigor de acompanhamento, controle não só técnico, como ideológico nos processos de elaboração de planos e ações para a educação escolar indígena. O acompanhamento e avaliação de todo o processo, por pelo Ministério da Educação, é estabelecido no Artigo seu 14º. Embora não se tenha mencionado qual a característica conceitual norteadora da avaliação, esta, não tem condições de se sobrepor à lógica neoliberal para o desenvolvimento da educação, uma vez que o Decreto menciona que a Educação Escolar Indígena será provida pela orientação do que é estabelecido pelo Programa de Ações Articuladas – PAR, e esta como parte constituinte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, ambos vinculados ao Plano de Aceleração Econômico – PAC, ao modelo de desenvolvimento capitalista. A Educação Escolar Indígena terá autonomia sob essa racionalidade?.

Por meio deste Decreto, em síntese, o MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes Federativos a partir de uma pactuação que é orientada para ser efetivada em um Plano de Ação Articulada, elaborado pelos governos estaduais e municipais com sujeitos institucionais e da sociedade civil, movimentos indígenas, universidades, entidades e outros para oferecer a Educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas. “Inovações” quanto à criação e organização de uma nova estrutura institucional para dar viabilidade à educação intercultural para as escolas indígenas não é assegurada, como também não o é a obrigatoriedade dos Planos serem vinculados às Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

A conquista no conjunto de normatizações para educação escolar indígena é basilar, para sua concretude necessita ocorrer referenciada pela interculturalidade que se consubstancia na troca entre culturas, mas, como na sociedade capitalista a escola é parte do Estado, sua função social não é a de promover transformações revolucionárias; é impossível “uma relação do professor com seus alunos que supere a opressão de classe, que promova a ‘omnilateralidade’ superando as alienações do capital” (LESSA, 2012, p. 47).

Política e educação em altamira: luta e impasses pela escola indígena

A política educacional para educação escolar indígena, apesar de avanços na legislação, esforços dos técnicos e professores, a luta de povos indígenas, esta, na operacionalidade caminha em passos lentos, marcada pelo descompasso em relação ao que estabelece a Lei, nas intenções, na lógica que a referencia e as ações que constituem sua materialidade.

A memória de Liliane Xipaya (2011) liderança indígena, professora do Estado, no momento atual de 2011 e 2012, cedida para a FUNAI e contratada pela Empresa Norte Energia, - empresa gestora do Consórcio para Hidrelétrica de Belo Monte, expressa a realidade da educação escolar indígena para a Região de Altamira, por meio de sua leitura e dos fragmentos históricos de suas lembranças, é possível fazer um análise de como há cisão entre as conquistas na Lei e o momento prático:

O que a gente tira das experiências, é que, é um processo a longo prazo dos povos indígenas. Tanto que estamos caminhando pra 2012, e desde 2005, a gente tenta implantar um sistema de ensino do fundamental maior, dentro da comunidade. E ainda não se conseguiu.

Como a gente sempre fala: doutores na quarta série. Escola itinerante do Estado, juntamente, com a Coordenação Escolar Indígena implementou o magistério indígena; o exame de suplência pra aqueles alunos que já tinham terminado a Quarta.

Em 2009, a gente conseguiu realizar a primeira etapa desse curso de formação para professores indígenas; onde eles realizam exame de suplência, e já cursaram na primeira etapa de magistério indígena. Em 2010 pelos meados de maio, houve uma segunda etapa desse curso. E de maio, até agora, setembro, ficou esse período vago de acontecer à próxima etapa. Porque são quatro anos de magistério, eles ficaram naquela espera de quando acontece? Tal mês? Acontece mês tal?

Em junho nós tivemos uma reunião com a Coordenação, e nós encaixamos uma data pra setembro. Os indígenas escolheram pra aquele mês, etapa de trinta dias intensivos, onde eles pudessem, nessa etapa intensiva, concluir uma série.

A compreensão de Liliane Xipaya (2012) traduz parte do desenvolvimento da prática da política educacional para a educação escolar dos povos indígenas. Em que essa política é a ideologia burguesa, que o capital realiza articulações para garantir sua reprodução, de forma direta e indireta. É relevante compreender que o trabalho funda o ser social, de modo a possibilitar a criação de novas necessidades, a partir das quais, é assegurada a natureza de humanidade ao indivíduo. A educação tem sua gênese nessa relação, como aporte complexo vital para o desenvolvimento de capacidades ao ser humano. Nesse conjunto do tecido social, a educação como práxis social embasada pelo trabalho, detém uma relação de dependência e relativa autonomia perante o seu corpo fundante. A educação tem com função social principal transmitir e produzir conhecimentos, os quais têm valores, que influenciam a formação discente e docente, de modo geracional, de modo que sua ação ocorre por meio da práxis docente, a qual contribui na formação social e cultural dos alunos (BERTOLDO, 2012). A política educacional da sociedade capitalista não conduz projetos para viabilizar um ensino para a emancipação humana, uma vez que esta é vinculada à esfera da política econômica:

Foi realizado mais uma etapa do Magistério Indígena, em setembro, durante trinta dias. E logo após foi formada nossa reunião. A gente formou comissão articuladora, pra tá vendo os parceiros; quem poderia tá ajudando. Porque a gente sabe que um curso que demanda: pra retirar os indígenas da aldeia, levar pro local, onde vai acontecer o curso, estadia, alimentação, é um gasto que é alto. E a gente foi com os parceiros e foi numa reunião dessas, com o pessoal da Diretoria de Ensino, a DEDIC 10ª URE, a Norte Energia entrou como parceira também, inclusive, visando essa questão de plano emergencial do Projeto de Educação. Envolvendo essa questão de Belo Monte, que a gente os chamou pra discussão; e a gente resolveu fazer um diagnóstico da educação, pra apresentar a demanda pra SEDUC; pra que ela possa implantar esse modular do nono ano, e ainda o Ensino Médio, dentro das comunidades indígenas.

A questão do financiamento da educação é uma dimensão central para a realização da formação escolar. Os direitos indígenas, assegurados na Constituição Federal, os, da educação escolar indígena, regulados pela legislação, como a LDB e Plano Nacional da Educação, com oferta bilíngüe e intercultural, no exercício prático, tem limites, entre esses é a dependência do orçamento ao atual projeto desenvolvimento do Brasil, constituído sob a lógica de realizar a reprodução do lucro. A Educação Escolar Indígena diferenciada se vê na encruzilhada de lutar com independência contra os Programas capitalistas, ou se submeter à racionalidade desse sistema, representado pelos organismos internacionais, aos países devedores, de modo que engessam e cooptam lideranças sociais, como indígenas, retraindo lutas desses povos ao caráter defensivo, por meio de Programas como, o PAC, de forma, com que essas busquem parcerias com as empresas que representam os interesses capitalistas, como a Norte Energia. Tal parceria, para atender déficit histórico de escolarização das séries finais do ensino fundamental – mesmo em caráter emergencial compromete a autonomia dos movimentos indígenas. Compromete porque a luta social é esvaziada, pelo controle velado, patrulhamento ideológico e submete-a aos interesses das diretrizes econômicas neoliberais e dos problemas advindos de seus projetos.

As demandas indígenas, a construção do diagnóstico das escolas em seus territórios foi iniciativa de professores e lideranças indígenas, como assinala Liliane Xipayá (DEZEMBRO de 2011), no processo de luta para o acesso aos outros conhecimentos criados pela humanidade:

Para que não seja preciso os outros alunos que estão lá, fora os cento e cinquenta que depois do Magistério desejam ir para o ensino superior [...], ficarão cerca de noventa e nove; eles farão estudos nas suas aldeias. Idéia: tirar o ensino médio, ainda que na forma modular.

O diagnóstico da educação seria o mapeamento da real situação indígena. Nós que estamos na base, sabemos, conhecendo a realidade todos os dias, mas, a SEDUC, o MEC precisava ver a olhos nus, dentro das aldeias, a situação das escolas!

Então, ficou de vim um membro de cada equipe, mas, infelizmente, no dia, as agendas não deram certo. Viajamos – uma mini equipe, pra cada rota: Rota Pacajá; Iriri; do Xingu e Volta Grande do Xingu; e a gente fez todo o mapeamento da educação.

De qual seria o lugar, como seria a escola; a questão da merenda; de transporte escolar? A gente foi na verdade ouvir o indígena falar. Dessa vez, a gente quer ouvir vocês; e eles fizeram em forma de desenho. Qual era o lugar que eles poderiam aprender? Não é só na sala de aula, mas, é na roça, festas, nas conversas com os mais velhos.

Eles colocando no papel, em forma de desenho, depois foram se expressar. Que é o melhor dessa visita com eles, e no final foi colocado a questão do seminário, pra eles virem, trazer as demandas. Todos querem seus próprios professores, e o mais interessante é que eles estão afoitos; estão querendo chegar lá. Eles querem ter essa autonomia de ter seu próprio professor, por isso estão no magistério.

A perspectiva de se ter acesso e permanência à educação escolar, em níveis mais elevados de escolaridade, com demandas para que sejam criadas possibilidades de Cursos de Ensino do Médio *in loco* nas aldeias é um fato desencadeado na dimensão de luta dos povos indígenas, pela educação escolar, a qual é um lugar social que possibilita à inserção ao conhecimento sistematizado, compreendido pelos povos indígenas como necessário para o entendimento da sociedade, e a obtenção de conteúdo formativo para estar preparado para a vida social, em inter-relação entre a aldeia e a cidade, e a luta e combate necessário para reduzir à discriminação, exige o domínio mesmo preliminar de aportes das particularidades da cultura não indígena. Essa convicção se mostra na intenção e modo de destacar a importância de cada etnia e aldeia ter seus próprios professores índios.

O desencontro de agendas entre representantes indígenas, da SEDUC, do MEC e da SEMED, pode ter acontecido sem intencionalidade, mas, oportuniza a leitura de quais são as prioridades institucionais de quem faltou ao compromisso de viagem de campo com

finalidade fim, para subsidiar Plano de Ações, a partir da participação dos povos indígenas.

A relevância, da diversidade cultural, ser compreendida na perspectiva histórico-ontológica é atual, uma vez que esta perspectiva concebe a realidade objetiva, como o conhecimento, ambos, como resultados da práxis humana, envolve a necessidade de compreender a realidade como totalidade, em contraposição às filosofias subjetivas, teorias essas que tem como base essencial, a centralidade do sujeito. Tais compreensões se expressam pela retórica de modo a chamar e se apoiar em si próprias para solucionar as problemáticas teóricas e instâncias da subjetividade, como a política – enquanto fenômeno do Estado – com habilidade para coordenar a atividade prática (TONET, 2005). Tal racionalidade tem implicações na política de formação de professores:

O interessante é que os alunos do magistério têm esse mesmo sentimento, esse mesmo pensar, essa mesma vontade. Em uma aldeia do Iriri, pela rota que eu fiz com a Cecília, de 16 a 29/10, foi experiência muito boa!

E teve um sucesso no trabalho, mais especificamente, um desses alunos de magistério, chamou muito atenção, porque ele está preocupado com a questão da língua. Porque na aldeia dele, o pessoal não está mais falando. Está esquecendo! Perdendo muito para o português. E ele está preocupado com isso! E a gente perguntou o que eles gostariam de fazer depois do magistério? O nível superior! Esse aluno falou que queria pedagogia; trabalhar a parte educacional, dos costumes, ensinar e resgatar a língua, fortalecer na comunidade. Isso foi muito interessante; com isso, a gente ganhou a viagem!

Teve o seminário de educação; veio três representantes de cada etnia. Hoje são trinta e cinco aldeias; quando estava na SEMED, eram dezesseis escolas. A SEMED assume dezenove escolas. E ainda tem quinze; estão sem escola; aldeias novas; estão solicitando professor.

Pela compreensão de Liliane Xipayá (2011), é notória a busca de jovens indígenas pela educação escolar, como lugar para se ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, além de suas sociedades, no sentido de compreender esse conhecimento, ocupar um espaço na estrutura social do Estado brasileiro, mas, ao mesmo tempo, manter, recuperar e preservar os seus saberes, conhecimentos, cultura, tradições e tecnologias, de modo a notabilizar que os povos indígenas têm consciência do processo político em curso. Processo este que tem implicações nefastas para esses povos, as quais não estão dissociadas da lógica produtivista, que é inserida na escola, uma vez que esta é instituição substantiva para a reprodução do capital e das classes sociais; esta lógica não vai ser mudada para a educação escolar indígena na sociedade atual.

Os objetivos, que, o jovem aluno do magistério Indígena tem é num horizonte longo, iniciando com a luta pelo acesso universal aos indígenas ao conhecimento acumulado por outras sociedades, via escolarização, para poder, sem segundo momento potencializar a sua cultura, e desenvolver consciência crítica, a partir da própria formação ofertada pelo Estado. Formação esta que sofre descontinuidades ocasionadas pela lógica da política educacional, nesse tempo atual de 2011-13, estar consubstanciada ao domínio econômico, político e ideológico do capital.

O Estado, representado pelo município de Altamira, com sua Secretaria de Educação, a partir da Coordenação de Educação Escolar Indígena, desenvolve as ações abaixo relatadas pela professora Cecília Nascimento (2011):

Este ano a gente atendeu vinte uma escola. Foram dezenove escolas no censo, mais duas escolas anexas: a Tukayá, do povo Xipayá, e Muratu, do povo Juruna.

Creio que no ano que vem, vai ter uma mudança muito grande; um avanço, até por causa desses contratos pra professores indígenas; [...] são pedagogos, com pós-graduação. Eles têm toda experiência; vão fazer parte da equipe de coordenação.

Foi formado os pólos e escolas das matrizes, são: Quatinumo na rota Xingu, Arara na rota Iriri e Beattie na rota Pacajá. Essas vão ter as anexas, pra fazer esse trabalho por rota, escola. Vai planejar na semana que vem o calendário de 2012.

Proveitoso, pra nós vai ser significativo. E agora que vão implantar os territórios etnoeducacionais! Já teve a primeira reunião, e vai facilitar; a partir daí, vai dar um salto bem positivo: produção das cartilhas, material diferenciado. O pessoal do Magistério vai terminar; já vai ter outra turma; Vai ter médio mesmo, normal; o fundamental, anos finais; que a gente não conseguiu atender; foi uma das propostas que saiu do Seminário de Educação, sexto ao nono ano, nas aldeias. A gente ainda não conseguiu ainda, porque a dificuldade é o professor, de Matemática, Português, Geografia, História. Eles vão e esbarram na estrutura física, não tem prédio escolar, só unidade com uma sala, duas salas. Como é que vai aprender?

[...] o que conseguiu atender mesmo foi educação infantil; EJA também. Quase todas as escolas têm Brasil Alfabetizado.

Estamos trabalhando também com metodologia da Escola Ativa, do Governo para classes multisseriadas. Capacitam os técnicos; dá material diferenciado, pedagógico, kits de informática.

A gente tá trabalhando, mas, ainda tem muito pra conseguir. O Estado do Pará está atrasado, e na educação indígena que o negócio pega muito, muito mesmo!

A lógica da política educacional para a Educação Escolar Indígena em Altamira pode ser observada pelos Programas e projetos da SEMED de Altamira, citados por Nascimento (2011), os quais estão vinculados à União, pela racionalidade que consubstancia as políticas do MEC, a qual não escapa às escolas indígenas, que tem perspectivas da qualidade total, de modo a atender interesses da classe patronal; embora se tenha avanços garantidos na atual Carta Magna, resultado das lutas indígenas pelos direitos sociais e esforços e ações de professores e técnicos desta SEMED. Evidencia-se nos projetos citados, não feições específicas, próximas às culturas indígenas, mas, embasados em Programas como Brasil Alfabetizado, Escola Ativa, o último com feições para a escola rural. O Programa de Magistério Indígena, o qual viabiliza a inserção do professor indígena no sistema escolar ocorre com atraso e descontinuidade. As feições específicas são constituídas pelos próprios professores e alunos indígenas.

O modo de prover o Financiamento da Educação Escolar Indígena está regulado pelo FNDE, e, condicionado, via Decreto Presidencial de 6.861, de 27 de maio de 2009, ao Programa PAR. Programa este que tem sua fonte no Programa PAC, o qual é a matriz para o reordenamento das formas de controle do capital sobre o Desenvolvimento brasileiro, na Amazônia, notadamente, e sua força de trabalho, à base de incentivo ideológico à qualidade e modelo de modernização, o qual destoa da racionalidade dos povos indígenas; é um modelo contra-indígena.

Os territórios etnoeducacionais como modelos para a Educação Escolar Indígena, definidos pelo Decreto 6.861 para organizar essa educação escolar têm mérito, mas, esses em si mesmos garantem condições para apropriação de um patrimônio de conhecimento acumulado? São capazes de permitir um conhecimento contextualizado e ir além do selecionado pela burguesia, no sentido revolucionário? Para uma leitura superficial, parece que os territórios têm essa capacidade. Todavia é importante observar a relativa autonomia que a educação detém frente à esfera econômica. Tonet (2012, p.63) assinala a importância da atividade educativa, desde que esta tenha um caráter revolucionário:

Certamente existe um patrimônio de saber acumulado, especialmente na área do conhecimento da natureza, mas, também na área do conhecimento específico do ser social, para cujo acesso universal deve-se lutar. Todavia, não se pode esquecer que mesmo o acesso a esse patrimônio é organizado, independente da intencionalidade direta, de modo a atender os interesses da burguesia. [...].

A realidade das condições de infra-estrutura das escolas indígenas na região de Altamira revela o descaso do Estado com esse patrimônio histórico, ambiental e cultural. Constatou-se que as equipes da SEMED, apesar da estrutura de coordenação, falta professores; não tem orçamento suficiente, assim, sem autonomia financeira, o que compromete para além da questão precária de infra-estrutura das escolas. A oferta da

formação continuada de professores concomitantemente à escolarização caminha, enquanto atividade educativa a passos lentos. De forma similar, até 2011, inexistente a algumas escolas em áreas indígenas, à oferta das séries finais do Ensino Fundamental. A realização de atividades pedagógicas, em decorrência da insuficiência de recursos, essas são baseadas em materiais didáticos, ainda centrados em conteúdos e metodologias da escola – mal feita – para a cidade e para o campo.

Conclusão

As políticas educacionais indigenistas para a educação básica em áreas indígenas em Altamira, ainda, em 2013, não implementaram a categoria Escola Indígena. Parte-se do pressuposto que a Escola Indígena não deve ser adequada, nem circunstanciada pelos Planos que proclamam objetivos, metas e princípios, esta exige, tanto suas especificidades, cultural, lingüística, quanto aportes para o acesso universal ao conhecimento escolar e não escolar; acesso, para além do conhecimento, acumulado, e sistematizado pelas elites capitalistas, no sentido de que esses têm tanto escolhas, como têm exclusões; o que significa a contínua e sólida educação do professor, para que adquira um conhecimento de caráter revolucionário, como assinalou Marx. Cabe, pois ao professor a escolha de qual caráter efetiva ou efetivará na sua prática docente.

REFERÊNCIAS

ORAIS – crédito das entrevistas

NASCIMENTO, Cecília Maria.

XIPAYA, Liliane.

DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.

Portaria Interministerial, n. 559, de 16 de abril de 991.

BRASIL/PRESIDÊNCIA. DECRETO n. 6.861, de 27 de maio de 2009.

_____. **Decreto n. 26**, 1991.

BRASIL/MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.**

Brasília: MEC-SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

_____. Referencial curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC/CNE/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer n. 14**, setembro de 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Resolução n. 003**, 10 de novembro de 1999.

BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Educação, n. 10.172**, de 10 de janeiro de 2001.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília: MEC-CGAEI, 2002.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar Indígena nos sistemas de Ensino no Brasil. **Revista da FAEBA** Educação e Contemporaneidade. Vol. 19, n. 33, Salvador, Bahia, p. 23-34, jan/jun 2010.

BERGAMASCHI, Maria aparecida (org.). **Povos Indígenas & educação.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2008.

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica. Trabalho docente e lutas de classes. IN: _____;

- MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, Educação e Formação Humana**. SP: Instituto Lukács, 2012.
- BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & educação**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2008.
- LESSA, Sérgio. A educação e a teoria marxista da revolução.. Da contestação á rendição. IN: BERTOLDO, Édna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, Educação e Formação Humana**. SP: Instituto Lukács, 2012.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira; Sérgio Lessa. SP: Boitempo, 2002.
- REIS, Neila da Silva. **Projeto de Pesquisa: Educação e História Indígena: política e ensino na Transamazônica**. Belém, Pará: UFPA-ICED, dezembro de 2011, digitado.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.
- _____. História das Ideias pedagógicas no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008..
- TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2005.
- _____. Educação e Revolução. IN: BERTOLDO, Édna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, Educação e Formação Humana**. SP: Instituto Lukács, 2012.

Recebido em: 08/10/2014

Aprovado para publicação em: 20/05/2015