

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara¹

Resumo - O presente artigo é uma reflexão das políticas públicas educacionais para a educação escolar indígena. A reflexão se apresenta dentro de uma perspectiva em que essas políticas têm uma construção histórica de colonialidade. Por outro lado, também discute que na atualidade comporta-se como um paradoxo por se tratar de um instrumento ideológico do Estado, mas inegável que é uma instrumento/educação desejada pelos povos indígenas. As ressignificações são desafios que fazem parte do constructo da mesma e o caminho delineado é a pedagogia freireana, em desafios interculturais, bilíngues e diferentes, pressupostos das pedagogias indígenas e da pedagogia decolonial que enfrenta, redesenho e descoloniza. Identifico as lutas indígenas dentro dos movimentos indígenas como fenômeno metodológico de conquistas políticas atuais. Englobo projetos de extensão com comunidades indígenas, produção de materiais específicos, formação de professores indígenas como políticas educacionais que fortalecem e responde aos anseios da política indígena. O que se evidencia no assentamento das políticas educacionais indígenas é o protagonismo dos professores/as indígenas nas construções próprias de aprendizagem. É um ato protagonizado pelos mesmos a variada publicação acerca dos processos escolares que tem vivenciado, portanto, é política educacional das escolas indígenas e professores/as lideranças, educar a sociedade em geral compartilhando saberes produzidos no âmbito das comunidades indígenas.

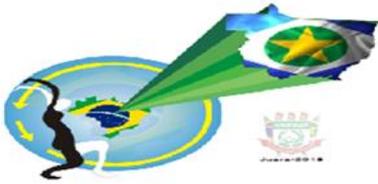
Palavras-chave: Educação, decolonialidade, pedagogias.

INTRODUÇÃO

Esta escrita é em preparação a fala proferida neste Seminário de Educação do Vale do Arinos/2015, e, a construo a partir do que tenho sentido, do que tenho aprendido e do que temos interculturalizado em três comunidades indígenas deste município. Faço assim, porque as compreensões acerca da luta pela educação específica e diferenciada tem sido um dos pilares da luta dos povos indígenas incluindo os que habitam o município de Juara.

Tenho identificado problemas, desafios e dificuldades. Mas dentro de todos esses campos o que mais chama a atenção é o protagonismo contemporâneo dos povos indígenas. Esse protagonismo se refere entre outras coisas a formação de líderes dentro das comunidades

¹ Professora Doutora em Educação. Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Juara – MT. waldineiaferreira@hotmail.com



e a consubstancialização de políticas públicas educacionais que não sem dificuldades vem se assentando neste contexto.

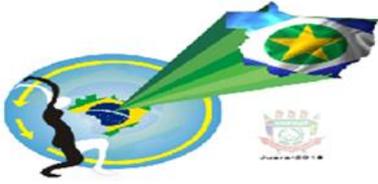
Desde 2012 há um esforço em fazer com que as práticas educativas construídas nas aldeias façam parte de eventos e seminários não apenas indígenas, mas também, não indígenas como o SEVA, assim, arisco em dizer que esta ação é uma ação política e educacional que se insere em processos de formação continuada interculturalizadas e negociadas com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica e Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Juara, principalmente, via projeto de extensão, Educação Escolar Indígena da TI Apiaká-Kayabi e projeto Interculturalizando Talentos: articulações entre linguagens, história étnico cultural e educação ambiental em escolas indígena, que aliás nascem das pesquisas realizadas no período do meu doutoramento.

Mas, o que dizer das políticas públicas educacionais, propriamente ditas, para a educação escolar indígena? Tenho dificuldade em pontuar neste texto essas políticas, porque não quero fazê-lo apenas sob o ângulo do que o Estado escreve, mas também sob o que as comunidades mobilizam em busca dessas políticas. E também porque sinto-me entranhada das críticas da política da colonialidade que me parecem ainda tão presentes e aviltadoras de direitos e negadoras de espaço.

LEITURAS E REFLEXÕES: Políticas Públicas de diversidade

Desde o período matutino este encontro tem proposto um diálogo sobre as políticas públicas de diversidade... de gênero, das relações raciais; da educação de jovens e adultos, inclusão, campo, indígena... Enfim, temas que são tratados dentro da perspectiva de Frantz Fanon (1968) como sendo os condenados da Terra, ou os temas dos condenados da terra, já que historicamente, em outros tempos/ou neste foram alijados de toda e qualquer participação política na esfera do estado.

Esses condenados pertencem a um grupo que nas interpretações de Enrique Dussel compõem o Outro, que transcende sua totalidade a fim de encontrar o que é que grita de mais-além. (DUSSEL, 2000). Ou seja, esse outro não é apenas uma mera categorização, mas alguém, grupos subalternizados, oprimidos, que grita por estar excluído e que em luta irrompe a



totalidade e a generalização imposta da invisibilidade abrindo forçosamente brechas para possibilidade de libertação. Ou seja, constrói-se a política da diversidade.

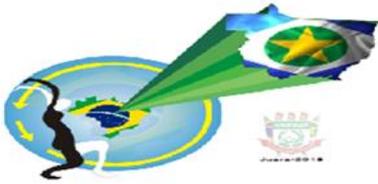
Mas, o que é a política? O que são políticas públicas? E o que são políticas públicas educacionais?

Explico-a partir da compreensão de Hannah Arendt (2002), autora que fez a denúncia à política totalitária... e que acredita que a política é coisa feita de seres humanos em organizações plurais e na convivência dos diferentes. Para ela a política não é domínio, de que não se baseia na distinção entre governantes e governados e nem em violência. Trata-se na verdade de uma ação em comum acordo. De outra forma, pode se dizer que trata-se de uma ação em conjunto e tem como elemento primordial a preservação da vida como significando liberdade.

Neste âmbito de compreensão a política faz parte do estado, porém, não lhes pertence, ainda que assuma o lugar de produtor/executivo das políticas públicas. Essas políticas em geral são criadas conforme interesses e colocadas em ação por grupos sociais. Neste caso, não é apenas o governo que elabora as políticas, antes, deveria ser o espaço de escuta das demandas reais da sociedade. O que ocorre é que há outros segmentos além dos governos que participam e/ou produzem políticas públicas, como por exemplo, os movimentos, entre eles os clássicos e os novos movimentos sociais, como movimento feminista, movimento indígena, etc. É preciso, no entanto, que esses grupos tenham ressonância ou influência para os resultados da implementação dessas políticas nas legislações do Estado, isso vai depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo (SOUZA, 2006).

Dessas políticas, nascem as políticas públicas que são as que se destinam ao bem-comum das sociedades humanas, entre elas saúde, educação e segurança. Aqui discuto apenas a política de educação com foco na educação escolar indígena. No entanto, para fazer essa discussão que para mim é complexa, parto da ideia da colonialidade do poder que quis a todo custo apagar o Outro, os Outros, o indígena.

A política europeia, com seus interesses de dominação, adentrou na América e criou a ideia de raça, fazendo a política da colonialidade que infelizmente se estende até hoje nas Américas. Conforme Quijano (2005) a ideia de raça em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da relação de dominação política da América. Essa política fez aparecer identidades negras, indígenas, mestiças... Também definiu traços fenotípicos que dizem o lugar social dos grupos sociais. E mais, essa política da colonialidade construiu um lugar epistêmico



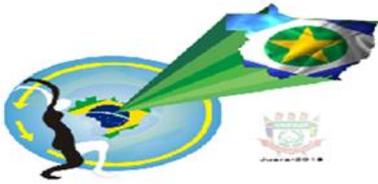
de oprimidos e dominantes. Desta forma, nem sempre o lugar social ocupado dentro desta política é o lugar epistêmico. Assim,

O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (QUIJANO, 2005, s/p).

Pensar nesse lugar epistêmico é também pensar na política, e na política da educação, que historicamente serviu-se como aparelho ideológico do Estado. De outra forma que serviu a política da colonialidade. Aliás, a escola é a construção da permanência do *status quo*. Por outro lado, não podemos deixar de olhar que esse lugar hoje abriga os Outros, de uma forma negociada. Nesse sentido, a política educacional se insere dentro de dois complexos, o conservador e o emancipatório. Relações criadas em conflitos e em negociações, como já venho anunciando e denunciando.

No que se refere à educação escolar indígena, a primeira deste país, foi a educação escolar para os indígenas. Inicia com a Companhia de Jesus em 1549, com os objetivos de catequização e de tornar-nos *pessoas civilizadas*, que atendesse a política da colonialidade. Uma escola, uma política para ensinar a cristianização aos povos indígenas prepará-los para o trabalho escravo. A consequência desse início de escolarização foi o aniquilamento das culturas e a introdução da mão-de-obra do índio na sociedade nacional. “Fundaram as suas residências e “colégios”, instalando centros de abastecimento e de controle, de forma a facilitar a conquista dos corpos e almas” (BOTH, 2009, p. 31).

Sabe-se, no entanto que com a saída dos Jesuítas do Brasil, a educação escolar indígena continuou com os mesmos preceitos, ou seja, produzir a educação da colonialidade, com vieses assimilacionista e raptadores da cultura do povo indígena. Com a saída da Companhia de Jesus outras congregações religiosas vieram para o país, entre elas os Capuchinos, franciscanos, dominicanos e também os salesianos. Porém, os objetivos centravam-se na catequese e na assimilação dos mesmos a sociedade nacional, aliás, objetivo tanto das escolas laicas quanto das religiosas, explica Both (2009).



O modelo integracionista de educação escolar para os povos indígenas no Brasil permaneceram também após a expulsão dos jesuítas deste país em 1779 por Marques de Pombal, o que significou em partes o desmantelamento catequético jesuítico. Em 1889 com a Proclamação da República a Constituição delegou aos governos a instrução dos índios (SECHI, 2009).

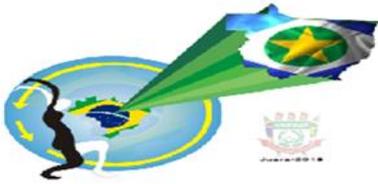
O Estado precisava continuar ‘cuidando’ dos povos indígenas e assim em 1910 cria-se o SPI/Sistema de proteção ao índio... Esse sistema objetiva tanto a *proteção* e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas para a utilização da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910). Modificação pelo (Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918). Processos de tutela continuavam a existir e em 1967 implanta-se a Fundação Nacional dos Índios, esta fundação assume a função de tutora das populações indígenas, pois, o estado os considera inaptos para se auto administrarem. Assim também assume o processo de escolarização para o indígena.

As ações empreendidas no campo social e da educação demonstram interesses desenvolvimentista, econômico, de anulamento e de legitimação do autoritarismo nas formas de relação estabelecida entre o Estado e as populações indígenas.

Enquanto o Estado construía uma política de colonialidade do poder, os povos indígenas em silêncio e em processo de insurreição se organizavam politicamente nos movimentos internos e entre povos, negociando com o Estado na forma de fazer educação. Digo, educação escolarizada.

Assim, a década de 70 foi o período do chamado Indigenismo alternativo, era o movimento indígena contrapondo o paradigma integracionista. “Nesse período, *as escolas oficiais* foram vistas com cautela, quando não, com desconfiança. Propunha-se em seu lugar a criação *de escolas alternativas*, mormente de acepção freireana, desatreladas do espaço do Estado e das instituições que o representavam” (SECCHI, 2009, p.24).

A década de 80 configurou-se como período do fortalecimento do movimento indígena em várias direções, entre elas à educação escolarizada ressignificada para e pelos povos indígenas. Desta forma vivenciou alguns pressupostos que auxiliaram em conquistas posteriores. Darci Sechi (2009) assinala que esses movimentos permitiram a organização indígena, a reflexão acadêmica e a militância indigenista. Esse tripé possibilitou com que houvesse a criação de



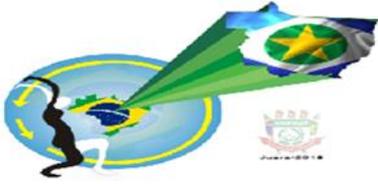
Núcleos de Educação ou Núcleos de Estudos Indígenas em muitos estados. Em Mato Grosso, originaram-se os Conselhos de Educação Escolar Indígena.

Também foi nessa década que vivenciamos o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios se articularam para apoiar a luta acerca da inclusão de um capítulo específico aos povos indígenas na Constituição Federal. Os grupos de apoio, indigenistas e povos indígenas participaram das discussões de temas correlatos e assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos índios (GRUPIONI, 1993, p.33).

A década de 90 teve como pressuposto maior a busca pelo respeito originário, principalmente, pela construção de uma educação escolarizada que permitisse o uso da língua materna, ou seja: uma educação escolarizada, bilíngue, intercultural com currículos específicos e diferenciada. Nesse período, aconteceu a transferência das questões referentes à educação que estavam sob a responsabilidade da FUNAI para o MEC, pelo Decreto nº 26/91; a criação e publicação das portarias nº 559/91 – Interministerial, 60/92 e 490/93. Estas normatizavam sobre o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum com responsabilidade de elaboração dos planos e ações educacionais nos estados e municípios; a própria sanção da LDB de 96 e a Lei Federal nº 10.172 de 09/01/2001, Lei que trata da implementação do Plano nacional de Educação. Neste plano foram indicadas 21 diretrizes para a Educação Escolar Indígena (FERREIRA, 2014).

Falando de políticas públicas podemos dizer que algumas ações já foram e estão sendo empreendidas, mas que o rumo destas tem a ver com as lutas organizadas pelo movimento indígena, que não é apenas brasileiro, mas da América Latina.

Em Mato Grosso, por exemplo, temos a criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso, que aconteceu em 1987, o NEI/MT. De acordo com Gazzeta (1998) um fórum sem caráter oficial, com o objetivo de traçar as diretrizes da política de educação escolar indígena no Estado, a partir das propostas do Encontro Nacional de Educação Indígena, realizado no Rio de Janeiro. Em 1997 acontece neste ainda neste Estado a Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores do Brasil, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, evento em que se instituiu a Comissão Interinstitucional e Paritária, com a finalidade de formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados, em nível de terceiro grau, Decreto nº 1.842/1997. Outras experiências de formação de professores em



Magistério Intercultural acontecem no estado de Mato Grosso, a exemplo, o projeto Tucum e o Projeto Rayo. O primeiro projeto, foi determinante na criação de cursos em nível superior para as populações indígenas, aliás, função assumida pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Ter um referencial Curricular Nacional para Escolas indígenas é também resultado de toda mobilização histórico vivenciada neste país. Esse material reúne formulações e experiências de vários povos indígenas do Brasil.

A política da colonialidade não se concretizou conforme os dominantes haviam pensado. O movimento histórico dos povos indígenas e o movimento de murta como nos ensinou Viveiro de Castro (2008) ou a fagocitação lida por Kusch (2000) fizeram/produziram escamoteamentos que a colonialidade do poder não deu conta de ler.

Portanto, o que temos, ainda que com grandes perdas, é um ganho histórico que ficou ancorado pelo processo de resistência, pois há uma educação escolar e uma política educacional escolarizada que ultrapassa de sobremaneira a política escrita e legalizada. Trata-se de uma educação escolar que se constrói dentro dos anseios culturais e cosmológicos dos povos.

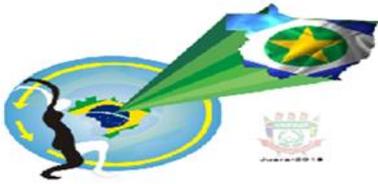
Não é uma educação qualquer, é uma educação étnica-política, porque o povo indígena busca estabelecer um currículo que esteja em articulação com a interculturalidade, com vistas a garantir a sobrevivência da memória, da cultura e da língua materna (FERREIRA, 2014, p.103)

Fazer essa educação com marcas de resistência está assegurada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996. São várias as produções legais com vista a divulgar esta temática e de também procurar normatizar a questão.

São várias políticas que contornam as políticas educacionais em benefício dos povos indígenas e citaremos com bastante brevidade, mas, inclui-se, por exemplo, a criação da SECAD, alimentação escolar indígena, programas de formação de professores/as indígenas, produção de materiais didáticos específicos, principalmente, de literaturas indígenas.

Também inclui dentro desta política, os trabalhos conjuntos das comunidades indígenas da Terra Indígena Apiaká Kayabi como Campus Universitário de Juara, política extensionista que contribui muito com a formação do espaço universitário.

Nesse sentido, discussão que trago é a da política de uma pedagogia decolonial, que busca descolonizar, e que aos poucos assume o protagonismo de estar a frente dos seus



sistemas próprios de ensino. Nestes termos compreendo se tratar de políticas internas que se externalizam como políticas que sustentam, ainda que com sérias dificuldades, os desejos dos povos indígenas.

É o exercício da pedagogia decolonial discutida por Walsh (2009, p.21) porque se utiliza da interculturalidade crítica e esta “parte do problema do poder, seu padrão de raciação e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída [...] Construir essa pedagogia é possível aos seres de resistência que insurgem e opõem a desumanização e a subordinação, conforme aprendo com Walsh (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino o texto, perguntando: O que dizer das políticas públicas para a educação escolar indígena?

Respondo: Processo de luta, construção de pedagogias indígenas, porque somos vários povos, várias nações... Pedagogias Cosmo-Antropológica, pedagogia decolonial que tem como mediação pedagógica a interculturalidade crítica. Isso a partir do olhar de dentro, do olhar autôcnos, do olhar com os meus.

Constante negociação onde não se pode baixar a guarda...

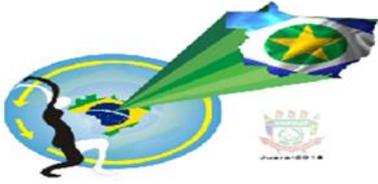
Sutilezas...

De outro lado, aprendizagem da escuta, desconfianças, paradoxo e negociações... Conflitos.

REFERÊNCIAS

BOTH, Sérgio José. *Da aldeia à cidade: Estudantes indígenas em escolas urbanas*. In. SECHI, Darci e MENDONÇA, Terezinha Furtado de. *Coletânea Educação Escolar Indígena*. Cuiabá: EduFMT, 2009.

DUSSEL, Enrique D. 1942: *O Encobrimento do Outro: A origem do mito da modernidade: Conferência de Frankfurt*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.



FRANTZ, Fanon. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Ferreira, Waldinéia Antunes de Alcântara. *Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká - kayabi - em Juara - MT: resistências e desafios*. Tese de Doutorado: UFRGS, 2014.

GAZETTA, Marineuza. *Projeto Tucum: Um projeto de professores indígenas para o Magistério*. In: SECHI, Darci (Org.). Ameríndia: Tecendo os Caminhos da Educação Escolar. Anais da Conferência Ameríndia de Educação, Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil, 17 e 21 de novembro de 1997- Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Os índios e a cidadania*. In: BRASIL, Cadernos da TV escola: Índios do Brasil. Brasília: Ministério da Educação a Distância, 1993.

KUSCH, Rodolfo. *América Profunda y El pensamiento indígena y popular en América*. Obras Completas. Tomo II. Santa Fé, Argentina: Editorial Fundación Ross , 2000.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clasco.org>.

SECCHI, Darci. *Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acessado em: 28/10/2015.

TORRES, Ana Paula Repolês. *O sentido da política em Hannah Arendt*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em 30/10/2015.

VIVEIROS DE CASTRO. Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver*. In: CANDAU (Org). Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções, tensões e Propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Recebido em: 11/11/2015

Aprovado em: 26/11/2015