

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS DO SERTÃO GEOGRAFIA
LICENCIATURA

ÉRICA FRANCIELE DA SILVA LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA: os desafios enfrentados pelo povo Jeripankó por uma
educação diferenciada e de qualidade**

DELMIRO GOUVEIA – AL

2021

ÉRICA FRANCCIELE DA SILVA LIMA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA: os desafios enfrentados pelo povo Jeripankó por uma educação diferenciada e de qualidade

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado a Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como parte dos requisitos para obtenção de título de graduação em Geografia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Lucas Gama Lima

DELMIRO GOUVEIA – AL

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

L732e Lima, Érica Franciele da Silva

Educação escolar indígena: os desafios enfrentados pelo povo Jeripankó por uma educação diferenciada e de qualidade / Érica Franciele da Silva Lima. – 2021.

72 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Lucas Gama Lima.

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Geografia. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Geografia humana. 2. Educação indígena. 3. Povo Jeripankó. 4. Povo indígena. 5. Pariconha – Alagoas. I. Lima, Lucas Gama. II. Título.

CDU: 911.3:376



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO: GEOGRAFIA – LICENCIATURA

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTOR(A): Érica Franciele da Silva Lima

“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: os desafios enfrentados pelo povo Jeripankó por uma educação escolar indígena de qualidade e diferenciada” - Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL - Campus do Sertão.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao corpo docente do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 22 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

(Prof. Dr. Lucas Gama Lima – UFAL /Campus do Sertão)
(Orientador(a))

(Prof.ª Dra. Suzana Santos Libardi - UFAL /Campus do Sertão)
(1º Examinador(a))

(Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto)
(2º Examinador(a))

Primeiramente a Deus, a Força Encantada e a nação indígena Jeripankó, minha família e amigos... onde todos tenham forças para lutar pela justiça e pela paz dos povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me concedido a graça de poder cursar em uma Universidade Federal.

As Forças Encantadas e ao divino emanado da natureza que me protegeram quando eu me deslocava da aldeia para a cidade e da cidade para a universidade. Quando me ampararam e deram forças para lutar quando achei que não iria conseguir mais.

A minha família e amigos por terem acreditado em meu potencial e sempre me apoiarem, pois foram e sempre serão minha base.

A minhas amadas avós Djanira e Laura, sei que agora estão no plano espiritual, mas tenho a certeza que zelam por mim, e ficam felizes a cada passo dado e cada conquista.

A todos os meus professores da Escola Indígena Jose Carapina, foram importantes para a minha trajetória até a universidade, e ainda continuam sendo para todos os alunos da aldeia Jeripankó.

Aos professores do curso de Licenciatura Geografia do Campus do Sertão, agradeço a todos pelo aprendizado compartilhado.

Ao OBELLUTE e GEPAR, onde foi possível obter muitos conhecimentos e experiências inovadoras e pude dar início às minhas produções acadêmicas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Lucas Gama Lima, por estar ao meu lado me dando suporte e ter me proporcionado ótimas experiências que me fizeram crescer academicamente. Por ser compreensivo nos momentos mais difíceis. E fica aqui a minha imensa gratidão e admiração.

Agradeço aos meus colegas de sala, do OBELLUTE e GEPAR e do PCB/UJC/ANA com quem dividi vários momentos de aprendizagem dentro e fora da universidade, se fizeram presentes durante minha graduação ajudando no meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Por fim, ao meu amado povo Jeripankó, fonte de inspiração de meu trabalho.

RESUMO

A educação escolar indígena no país enfrenta várias problemáticas, considerando que ainda não foi estruturado um sistema escolar que atenda todas as necessidades educacionais dos diversos povos indígenas existentes no país. A educação escolar indígena é de extrema importância para a formação social, política e econômica dos povos originários, e por isso é uma das principais reivindicações do movimento indígena. A presente pesquisa tem por finalidade refletir sobre o processo de educação escolar indígena, a partir do contexto da educação indígena da etnia Jeripankó, o povo habita a zona rural do município de Pariconha, na Mesorregião do Sertão de Alagoas, aproximadamente a 370 km de Maceió, capital alagoana. Para realizar a investigação, o trabalho baseou-se em uma revisão bibliográfica, onde foi feito uso de variados autores, a saber: Prado Júnior (1976), Almeida (2010), Moraes (2011) entre outros. Além disso, conta com alguns aportes decorrentes de entrevistas realizadas *in loco*, no qual foram entrevistados um professor indígena e o diretor da Escola José Carapina. Também ocorreram consultas realizadas nos livros didáticos de História e Geografia utilizados na Escola Estadual Indígena José Carapina. Ressalta-se que as informações obtidas nas entrevistas e nas consultas aos livros didáticos serviram para auxiliar a revisão bibliográfica.

Palavras-chave: educação indígena; movimento indígena; povo Jeripankó.

ABSTRACT

Indigenous school education in the country faces several problems, considering that a school system that meets all the educational needs of the various indigenous peoples existing in the country has not yet been structured. Indigenous school education is extremely important for the social, political and economic formation of indigenous peoples, and that is why it is one of the main characteristics of the indigenous movement. This research is relevant to reflect on the process of indigenous school education, from the context of indigenous education of the Jeripankó ethnic group, which inhabits the rural area of the municipality of Pariconha, in the Mesoregion of Sertão de Alagoas, a town approximately 370 km from Maceió, capital of Alagoas. To carry out an investigation, the work was based on a bibliographical review, where several authors were used, namely: Prado Júnior (1976), Almeida (2010), Moraes (2011) among others. In addition, it has some contributions attributed to functions assigned in loco, in which an indigenous teacher and the director of the José Carapina School were interviewed. There were also consultations carried out in the History and Geography textbooks used at the José Carapina Indigenous State School. It is noteworthy that the information related to the discoveries and consultations to textbooks served to assist the literature review.

Keywords: indigenous education; indigenous movement; Jeripanko people.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01- E.M. José Quintino. Primeira escola dos Jeripankó.....	49
Imagem 02- Escola Estadual Indígena José Carapina.....	52
Imagem 03- Pátio escolar.....	60
Imagem 04 - Jovens fazendo uma apresentação das danças indígenas Jeripankó na escola.....	61
Imagem 05- Abertura dos Jogos Indígenas.....	62
Imagem 06 - Jogos Indígenas – modalidade arco e flecha.....	63
Imagem 07 - Representação dos indígenas no início.....	64
Imagem 08: Representação dos indígenas da Amazônia.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APOINME - Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GERE - Gerência Regional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

NEI - Núcleos de Educação Escolar Indígena

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SEDUC - Secretarias Estaduais de Educação

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

LISTA DE MAPAS E QUADROS

Mapa 1- Localização da Aldeia Jeripankó.....	43
Quadro 1- Escolas indígenas de Alagoas.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO TERRITORIAL BRASILEIRA E O ADVENTO DA ..	16
EDUCAÇÃO ESCOLAR	16
1.1.A educação escolar no Brasil e as reivindicações por uma educação escolar indígena.	26
CAPÍTULO 2 - ESCOLA JOSÉ CARAPINA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	42
INDÍGENA	42
2.1. Um breve histórico sobre a formação do povo Jeripankó e a luta por uma educação escolar indígena.....	42
2.2. Educação escolar indígena dos Jeripankós: os desafios ainda permanecem.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

A partir do século XVI iniciou-se o processo de formação do território brasileiro e, juntamente com a expansão e desenvolvimento do território, foi desencadeada a formação educacional no país. Ainda no período colonial, a educação tinha como base ideológica a dominação dos europeus sobre os povos indígenas por meio das missões religiosas realizadas pelos padres jesuítas. Essa escolarização ofertada para os povos indígenas tinha como intuito integrá-los na sociedade colonial, transformando-os em súditos da coroa portuguesa. Isso para garantir mão-de-obra barata para os lusitanos e proteção contra ameaças. Contudo, os jesuítas se dedicavam apenas em extinguir as práticas culturais dos povos indígenas, através da catequização. Foi dessa forma que vários povos indígenas tiveram suas identidades étnicoculturais impactadas.

Foi nesse contexto que a escolarização dos povos indígenas surgiu e vem se transformando ao longo dos anos, mas, infelizmente, a passos lentos, considerando que as conquistas na área educativa indígena, somente foram obtidas a partir de muitas lutas do movimento indígena. Vale salientar que devido às formas de ensino dos jesuítas, no qual os indígenas foram duramente impactado, a compreensão da importância da educação iniciouse lentamente e ainda está em curso, tratando-se de um fenômeno recente. Sendo que,

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (BANIWA, 2006, p. 129).

Desta forma, os povos indígenas iniciaram suas lutas em busca da efetivação de uma educação indígena de qualidade e diferenciada, conforme as leis existentes na Constituição Federal de 1988.

A presente pesquisa de conclusão de curso de Geografia Licenciatura é fruto de provocações obtidas através de estudos e discussões ocorridas no Observatório de Estudos sobre a Luta por Terra e Território (OBELUTTE), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL), e das observações realizadas na Escola Estadual Indígena José Carapina, aldeia indígena Jeripankó, localizada no município de Pariconha, Mesorregião do Sertão Alagoas. A presente pesquisa tem por finalidade trazer uma reflexão sobre o processo de educação escolar indígena, a partir do contexto da educação indígena do povo Jeripankó, possuindo como objetivos específicos: compreender o processo de introdução da educação escolar indígena no Brasil e em Alagoas; analisar as contradições da educação nas escolas indígenas.

Optou-se pela realização de revisão bibliográfica sobre a formação do território brasileiro, com o propósito de investigar como se deu o processo de introdução da educação escolar no país. Como suporte teórico de investigação foram utilizados autores que tratam do território brasileiro, como: Peixoto (2018), Prado Júnior (1976), Moraes (2011), Andrade (2004), Almeida (2010), Quaresma e Ferreira (2013), Bergamaschi e Medeiros (2010), Rubens Valente (2017), entre outros teóricos. Apesar do trabalho ser baseado em uma revisão bibliográfica, ele também conta com alguns aportes decorrentes de entrevistas realizadas *in loco*, no qual foram entrevistados um professor indígena e o diretor da Escola José Carapina, as duas entrevistas ocorreram no início do mês de setembro de 2021, foram entrevistas de cunho qualitativo, contendo apenas seis questões sobre o contexto educacional do povo Jeripankó. Para somar informações no trabalho, foram feitas consultas nos livros didáticos de História e Geografia utilizados na Escola Estadual Indígena José Carapina.

Nesse sentido, o trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo tece considerações sobre a formação territorial do Brasil, possuindo um subcapítulo sobre a educação escolar no país e as reivindicações por uma educação escolar indígena. Esta primeira parte traz apontamentos sobre as particularidades históricas da formação territorial brasileira e como essa expansão do território, que viria a ser o Brasil, foi nociva para os povos originários. Por conseguinte, é suscitada a forma como ocorreu a inserção da educação no país, como os povos indígenas reagiram inicialmente e como foram se

adaptando ao longo dos anos além do mais, o capítulo remete especificamente às reivindicações e lutas dos indígenas por uma educação indígena diferenciada e de qualidade.

No segundo capítulo nos debruçamos sobre a história do processo de formação do povo Jeripankó e suas lutas para adquirirem uma educação escolar indígena diferenciada, comunitária e intercultural, que contribua para o fortalecimento dos Jeripankó. Além disso, discute sobre os problemas enfrentados pelas escolas indígenas, a saber: a infraestrutura, a desvalorização dos professores indígenas, livros didáticos descontextualizados, currículos inadequados e etc. Por fim há um subcapítulo que discute os desafios que o povo Jeripankó ainda enfrenta no tocante à educação escolar indígena, desde as lutas enfrentadas para conquistar o prédio escolar, até as lutas por uma educação indígena formadora de um pensamento crítico e que valorize a cultura e conhecimentos do povo.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO TERRITORIAL BRASILEIRA E O ADVENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A partir do século XVI iniciou-se uma expansão técnico-comercial na Europa – devido a à Revolução Comercial – que desencadeou uma corrida marítima entre os países europeus na busca de metais preciosos e produtos tropicais para a comercialização. Nesse contexto, Andrade (2004) aborda que Portugal lançou-se na rota marítima, possuindo uma excepcional situação geográfica – situando-se na parte mais ocidental da Europa –, além de possuir um avançado desenvolvimento da ciência náutica, que foi conquistado com o apoio da burguesia comercial, com capitais advindos de diversas partes da Europa, principalmente da Itália.

A prioridade dos lusitanos era descobrir o caminho das Índias, e para isso,

Os portugueses tinham procurado a solução na rota do Oriente, contornando a África; os espanhóis, partindo da premissa de que a Terra era redonda, dirigem-se para o Ocidente. Uns e outros topariam com a América: os espanhóis, porque ela se encontrava em seu caminho natural; e perlongando-a em busca da passagem que os levaria às Índias, tocariam as costas brasileiras. Os portugueses, por seu turno, arrastados pelos azares da navegação, e interessados em observar o que os espanhóis estavam realizando, afastar-se-ão da sua rota ao longo da África e também chegarão ali (PRADO JÚNIOR, 1976, p.24).

Deste modo, os portugueses chegaram às terras que futuramente haveriam de constituir o Brasil. A princípio, os conquistadores lusitanos deixaram as terras encontradas em segundo plano, considerando que nesse território não existia “atrativos imediatos visíveis para o conquistador lusitano. Não havia os estoques metálicos entesourados, como na América hispânica, também não havia os lucrativos produtos e a animada rede de comércio encontrada no Índico” (MORAES, 2011, p. 58). Associado à falta de atrativos valiosos – o que causou um “desinteresse” nas novas terras - havia a situação demográfica e a dificuldade financeira para conseguir administrar o extenso território brasileiro, o que fez Portugal realizar uma ocupação bastante lenta.

Ainda no século XVI, iniciou-se a exploração impiedosa do pau-brasil – árvore nativa no qual era extraído um corante tal árvore assemelhava-se a um vegetal já conhecido no Oriente. A exploração da madeira deu-se de uma forma mais rudimentar de início, os portugueses tentaram conquistar a confiança dos indígenas utilizando o escambo, trocando utensílios de pouco valor com os produtos da natureza, com isso, os lusitanos foram conquistando a confiança dos indígenas. Por conseguinte, quando viram que os indígenas não estavam mais se contentando com os objetos de troca, os lusitanos usaram uma forma mais violenta para forçar os nativos a usar sua mão-de-obra para ajudar-lhes com o serviço braçal relacionado à exploração do pau-brasil no entanto, eles ainda não tinham escravizado completamente os indígenas. A exploração do pau-brasil gerou lucros consideráveis para a época, “pois a madeira alcançava grandes preços na Europa. O negócio, sem comparar-se embora com os que se realizavam no Oriente não era desprezível, e despertou bastante interesse.” (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 25).

Além disso, a exploração do vegetal não foi suficiente para o início da colonização do novo território, corroborando com Prado Júnior (1976) se tratava de uma exploração nômade, já que a indústria extrativa do pau-brasil não tinha capacidade de dar origem a um povoamento regular e estável; com isso, não havia a necessidade de formação de vilas para a extração, já que o vegetal existente era de fácil acesso e se esgotava rapidamente. No entanto, havia pequenos estabelecimentos construídos para o armazenamento e embarque do pau-brasil, que eram as chamadas feitorias. Essas feitorias acabaram desempenhando um papel de “posto de comércio” e “base de patrulhamento da costa”, no mais era

um laboratório de conhecimento da terra, de seus produtos e de seus habitantes. Um lócus de aclimação e marco de soberania, enfim, uma base de ocupação cuja edificação revelaria um intuito proto-colonizador um pouco menosprezado por alguns analistas da história colonial brasileira. A feitoria representou, assim, um lugar de trocas, não apenas econômicas, mas também culturais, e a importância destas últimas não pode ser minimizada quando se busca entender a instalação lusitana nas terras americanas (MORAES, 2011, p. 60).

Como foi explorado de forma predatória, o pau-brasil logo entrou em decadência, sendo assim, as matas costeiras que continham o vegetal logo foram esgotadas, deixando apenas um rastro de devastação, com isso, o comércio do pau-brasil foi perdendo o interesse dos europeus. Todavia, a exploração ainda continuou de forma esporádica, mas

“sempre sob o regime do monopólio real, realizando uma pequena exportação que durará até princípios do século passado” (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 27), no entanto, sem importância alguma para a economia brasileira.

Contudo, o sistema de feitorias não foi suficiente para conquistar e dominar efetivamente o vasto território, para isso era necessário dar início ao povoamento, haja vista que os portugueses corriam riscos de perder o domínio do território para outros países europeus, principalmente para os franceses que “visitavam a costa do Brasil entabulando trocas com indígenas e fazendo concorrência às companhias portuguesas no escambo e na comercialização dos produtos trocados” (MORAES, 2011, p.61).

Com essas investidas da França, Portugal tomou a iniciativa de criar a “capitania do mar” para policiar a costa brasileira e caçar os navios franceses. Foi a partir desse momento que a coroa portuguesa viu a necessidade de se concretizar uma efetiva ocupação do território brasileiro, ressalta-se que

Se tratava de criar uma exploração econômica, e não uma simples apropriação de uma riqueza já existente. Em outras palavras urgia iniciar uma produção, depositando capitais com vista a um retorno futuro. Enfim, a colonização deveria passar construir novas estruturas produtivas na colonização das terras brasileiras (MORAES, 2011, p. 61).

Essa exploração mais sistemática deu origem ao sistema das capitanias hereditárias – o Brasil foi dividido em 15 extensos lotes de terras que se estendiam da costa até a faixa onde ficava o Tratado de Tordesilhas¹, cada um destes lotes foi destinado a um donatário, que fazia parte da nobreza portuguesa, estes por sua vez eram estimulados a povoar seus respectivos lotes. Para que esse método de povoamento funcionasse era necessária a adoção de uma estrutura produtiva. Partindo desse pressuposto iniciou-se a implantação de lavouras, onde destaca-se a produção de produtos agrícolas de gêneros tropicais. Vale ressaltar “que todas as tentativas pioneiras de instalação recorreram de início a agricultura açucareira” (MORAES, 2011, p. 63).

No mais, salienta-se que,

¹ De acordo com Pissurno (2018) foi um acordo legal entre Portugal e Espanha, realizado na cidade de Tordesilhas. Esse tratado, tinha como objetivo resolver conflitos territoriais entre Portugal e Espanha, por isso, eles dividiram as terras descobertas do novo mundo através de um meridiano a 370 léguas de Cabo Verde. As terras a oeste do meridiano eram da Espanha e as que ficaram a leste eram de Portugal.

As capitanias que lograram uma boa adaptação a essa produção foram as que conseguiram se desenvolver. Vale lembrar que o estabelecimento de engenhos e de grandes lavouras de cana-de-açúcar envolviam montantes de capital expressivos, não acessíveis a boa parte dos colonos (MORAES, 2011, p. 63).

Associado à insuficiência de grandes investimentos financeiros, devido à incerteza que os colonos tinham sobre o empreendimento – fato que justifica a ação de alguns donatários, que jamais visitaram suas capitanias–, teve a falta de adaptação dos portugueses ao clima tropical e a resistência dos indígenas, contudo, as quinze capitanias tiveram destinos diferentes. Pois,

um grupo delas não chegou a ter iniciada a sua ocupação, como Maranhão, Ceará, Rio Grande e Santana, ou porque os donatários não tiveram condições ou porque fracassaram; um outro grupo, formado por Itamaracá, Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, Paraíba do Sul e Santo Amaro, teve um início de povoamento com a implantação de vilas e de engenhos de açúcar, mas fracassou em decorrência de divergências entre colonos, de incompetência e falta de recursos dos donatários ou a reação dos indígenas; só duas, Pernambuco e São Vicente, prosperaram, com a expansão de culturas tropicais e com a implantação de vilas e povoações (ANDRADE, 2004, p. 31-32).

Em 1542 foi implantada a primeira cidade – a cidade de Salvador – na capitania da Bahia, por conseguinte Salvador se tornou a capital do Brasil. Logo, inicia-se o processo administrativo de um Governo Geral, cujo objetivo era tornar as capitanias menos dependentes do governo português. Ainda no século XVI, a produção da cana-de-açúcar se expandiu e o produto tornou-se “atração para as tentativas de conquista de novos territórios, por povos que se integram na Revolução Comercial e que dispunham de condições de melhor distribuir o produto no mercado da Europa Central, Setentrional e Ocidental” (ANDRADE, 2004, p.32).

Assim sendo, a cultura da cana-de-açúcar – um empreendimento totalmente capitalista – era produzida em extensas plantações (latifúndios) por todas capitanias – mas, concentrou-se em Pernambuco e Bahia – cujos produtos eram exportados por toda Europa, além de necessitar de grandes capitais e mão-de-obra barata. Dessa maneira, instala-se no Brasil o sistema de *plantation*, "sobretudo estas circunstâncias que determinarão o tipo de explosão agrária adotada no Brasil: a grande propriedade" (PRADO JÚNIOR, 1976, p.30). De acordo com Caio Prado Júnior (1976) o Brasil colonial tinha uma formação

econômicosocial capitalista que procurava maximizar a acumulação primitiva, destruindo a natureza, escravizando e dizimando as tribos indígenas e desenvolvendo o tráfico de africanos.

Com o desenvolvimento da atividade agrícola, cresceu a demanda do trabalho, ou seja, seria necessário mais força de trabalho para atuar nas lavouras, a partir daí, segundo Antônio Carlos Robert Moraes (2011) junto com o latifúndio e a monocultura canavieira difundiu-se o trabalho escravo, as guerras e perseguições contra os indígenas. Foi tanta perseguição que a Coroa portuguesa criou um regimento, e nesse “regimento de Tomé de Sousa já aparece a proposta de aldeamento dos índios “pacíficos”, buscando seu adensamento e fixação próximos aos núcleos coloniais” (MORAES, 2011, p. 65). Todavia, esses aldeamentos formados também contaram com a presença de jesuítas que andavam em missões com o intuito de evangelizar os indígenas e incentivá-los a aderir à cultura dos colonos. Moraes afirma que o grande contingente de índios aldeados, submetidos ao poder colonial, era uma forma de garantir a segurança frente aos ataques de forças estrangeiras e tribos hostis.

As guerras entre os colonos e indígenas se intensificaram por muitos anos, onde aldeias inteiras foram destruídas e muitos índios foram escravizados e dizimados, porém os colonos também tiveram perdas significativas. Por isso, em 1570 surgiu a primeira carta regia, na qual

Estabelece-se nela o direito da escravidão dos índios, mas limitada aos aprisionados em "guerra justa". Era entendida como tal aquela que resultasse de agressão dos indígenas, ou que fosse promovida contra tribos que recusavam submeter-se aos colonos a entrarem em entendimentos com eles. A esta lei sucederam-se, a jato contínuo, outras sucessivas que seria muito longo analisar aqui. Mas todas mantiveram em princípio a escravidão dos índios, que somente será abolida inteiramente em meados do séc. XVIII (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 33).

Com todas as dificuldades que estavam tendo com os indígenas, os colonos resolveram investir em outro trabalhador, substituindo o indígena pelo negro africano.

O processo de substituição do índio pelo negro prolongar-se-á até o fim da era colonial. Far-se-á rapidamente em algumas regiões: Pernambuco, Bahia. Noutras será muito lento, e mesmo imperceptível em certas zonas mais pobres, como no Extremo-Norte (Amazônia), e até o séc. XIX em São Paulo. Contra o escravo negro havia um argumento muito forte: seu

custo. Não tanto pelo preço pago na África; mas em consequência da grande mortandade a bordo dos navios que faziam o transporte. Mal alimentados, acumulados de forma a haver um máximo de aproveitamento de espaço, suportando longas semanas de confinamento e as piores condições higiênicas, somente uma parte dos cativos alcançavam seu destino. Calculase que, em média, apenas 50% chegavam com vida ao Brasil; e destes, muitos estropiados e inutilizados. O valor dos escravos foi assim sempre muito elevado, e somente as regiões mais ricas e florescentes podiam suportá-lo (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 34).

Contudo, a escravização de indígenas não cessou, o colonizador ainda pretendia obter a força de trabalho indígena – já que muitos colonos, não podiam pagar por escravos africanos, pois eles continham um preço muito elevado – que só poderia ser obtida através da “expropriação territorial, pela escravização e pela destribalização, ou seja, pela desorganização deliberada das instituições tribais, que pareciam garantir a autonomia dos nativos e eram vistas como ameaças à segurança dos brancos” (MORAES, 2011, p. 67).

A partir desse ponto, seguem as expedições chamadas de “bandeiras” rumo ao interior do Brasil, que tinha o intuito de captura de índios para o labor, além de procurar por pastagens de gado no Nordeste, com isso “formaram grandes fazendas e, em um século, se apropriaram praticamente de todo o sertão nordestino, mas sem descurar da prática de minerais” (ANDRADE, 2004, p. 33). Além de procurar por minerais preciosos no sul do país, as descobertas de minas de ouro e diamante pelos paulistas desencadearam o povoamento de novas extensões territoriais, dando origem a mais três capitânicas, que foram Minas Gérias, Goiás e Mato Grosso, desmembradas da capitania de São Paulo.

Esse povoamento proporcionou lucros para os criadores de gado do Sertão, pois estes passaram a abastecer os centros de mineração, e com essa concentração de riquezas o mercado interno se expandiu. Essas conexões entre o médio e alto São Francisco com as regiões de mineração resultou na criação de caminhos de gado, além da conquista de novos territórios pertencentes aos indígenas, sempre com a intenção de expandir a criação de gado para a área mineradora. Com o crescimento dessa atividade econômica, a procura por alimentos foi bem superior ao que era produzindo, conseqüentemente os preços dos alimentos subiram, isso fez com que surgissem muitos agricultores produzindo alimentos para o abastecimento, incluindo pequenos e médios animais para serem comercializados. Com isso,

A pecuária foi acompanhando, nas áreas de caatingas e de cerrados, o trajeto dos mineradores, aproximando-os sempre dos arraiais de garimpagem. Daí a continuidade dos currais nordestinos por territórios, hoje de Minas Gerais, de Goiás e do próprio Mato Grosso (ANDRADE, 2004, p. 47-48).

Ainda no século XVIII, a região nordestina foi instigada a produzir algodão, pois devido a Revolução Industrial – no qual o algodão era matéria prima na indústria têxtil – o Brasil viu uma oportunidade de aumentar as suas produções e se destacar no mercado, no entanto essa expansão na produção de algodão na área onde atualmente se encontra a região Nordeste aumentou exponencialmente a exploração da terra, conseqüentemente acabou prejudicando a pecuária, sendo que “ grandes áreas foram desmatadas para a sua cultura, restringindo a área de gado, e para as culturas alimentícias. De vez que a produção provocou o crescimento populacional da região” (ANDRADE, 2004, p. 49).

Já em Minas Gerais, o contingente de pessoas estava crescendo nas áreas de atuação da mineração, assim, a região destacou-se por ser a que mais produzia carne e leite para o comércio. Segundo Andrade (2004), no período colonial existia uma hierarquia entre as áreas de produção de mercadorias para exportação e as que eram produzidas para serem comercializadas internamente, sendo que as produções para o mercado interno eram exploradas duplamente, onde as metrópoles eram exploradas de forma indireta e o litoral de forma direta.

O núcleo de Goiás obteve um maior povoamento, no entanto esse povoamento foi reduzido consideravelmente quando as minas auríferas se esgotaram, além disso, a região sofria com a hostilidades de indígenas. De acordo com Andrade (2004) em Mato Grosso que manteve-se praticamente isolado no período colonial, ainda contava com a mineração, e a pecuária tornou-se principal atividade econômica, e só no século XX com a construção das ferrovias e rodovias foi que ele foi capturado economicamente para o Brasil.

Parecido com a ocupação do Nordeste, a região Sul também foi povoada com fazendas de gado, no entanto, nessa região “os pecuaristas tiveram maior importância por não terem concorrentes exportadores e controlaram o poder político até o início do século XX” (ANDRADE, 2004, p.51). Além do mais, houve fluxos migratórios para essa região – incentivado pelo governo brasileiro – principalmente imigrantes europeus (italianos,

alemães e japoneses) que receberam doações de terras para o desenvolvimento econômico baseada na policultura.

A ocupação do extremo norte brasileiro, se deu de forma mais lenta devido à posição geográfica, longas distâncias, florestas bastante densas, com clima muito quente e úmido, além da concentração de indígenas. Existiam os rios e seus afluentes que facilitavam o percurso dos colonos em suas expedições de caça aos indígenas e a procura de drogas do sertão.

O povoamento se disseminou por isso linearmente, em pequenos núcleos ribeirinhos ao longo das aterias fluviais. Além deste povoamento fixo, há outra forma de ocupação humana nesta região de coleta dos frutos espontâneos da floresta: e é a intermitente das expedições que vão anualmente, na estação própria, percorre o alto curso dos rios à cata de produtos (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 60).

Segundo Andrade (2004), os portugueses construíram o forte e o povoamento em Belém, na foz do rio Tocantins, isso para garantirem uma posição contra os concorrentes franceses, espanhóis e holandeses que também estavam explorando a Amazônia. Eles obterão êxito, pois fizeram que os demais exploradores recuassem. Com isso, o povoamento se disseminou em núcleos ribeirinhos ao longo das margens dos rios, formado principalmente pelos missionários e pelos exploradores portugueses.

No entanto, a ocupação veio a se expandir ainda no século XIX, com a exploração da borracha e da castanha, no qual o foco econômico era a exportação para o mercado externo. Com isso, cidades como Belém e Manaus tiveram um crescimento demográfico e econômico devido à exploração dos seringais, porém, o ciclo da borracha não durou muito e logo entrou em decadência.

Essa estagnação tanto no comércio quanto no crescimento populacional perdurou somente até a segunda metade do século XX. Foi quando, na Era Vargas, o

Governo promoveu a criação da Fundação Brasil Central, que desenvolveu projetos de colonização agrícola no chamado Mato Grosso de Goiás e no próprio Estado de Mato Grosso e criou cinco territórios federais, visando dinamizar economicamente as áreas de fronteiras, desenvolvendo atividades em trechos distantes e poucos povoados (ANDRADE, 2004, p. 25).

Essa política expansionista baseada em investimentos por meio de capitais internacionais determinou as ligações entre o Centro-sul e as cidades do Norte, assim, incentivando as migrações populacionais de quem estavam interessados na mineração e no extrativismo, fortalecendo o poderio socioeconômico da região por meio do desenvolvimento das atividades de mineração, pecuária e extrativismo.

As ações de povoamento na região de Goiás foram intensificadas no Governo de Juscelino Kubitschek (1956 -1961), a partir do momento em que foram abertas as estradas e quando deram início às atividades econômicas ligadas à Brasília, no Planalto Central. Segundo Andrade (2004) a região antes era formada por terras devolutas e fazendas, mas, com a construção da nova capital do Brasil essas terras logo passaram a ser povoadas, sendo ocupadas por centros urbanos formados por trabalhadores que migraram para a região para trabalhar na construção da cidade. A maioria desses trabalhadores eram do Nordeste, era os chamados candangos.

Em suma, a ocupação do território brasileiro teve como base a exploração intensiva e especuladora das riquezas naturais do Brasil colonial, a partir da “organização da produção e do trabalho, e a concentração da riqueza que dela resulta; do outro, a sua orientação, voltada para o exterior e simples fornecedora do comércio internacional” (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 125). Esses resultados foram obtidos a partir das três formas de exploração, que são: a agricultura (monocultura da cana-de-açúcar), mineração (minerais preciosos: ouro, diamantes, etc.) e o extrativismo (extração do látex das seringueiras). Vale ressaltar que a agricultura ocupava um lugar de destaque em relação a economia brasileira, pois ela reteve mais riquezas, “numa palavra, é propriamente na agricultura que assentou a ocupação e exploração da maior e melhor parte do território brasileiro. A mineração não é mais que um parêntese; de curta duração aliás” (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 130).

De acordo com Prado Júnior (2011) esses foram setores fundamentais para a organização econômica e social do Brasil colonial. A partir do desenvolvimento do mercado interno, houve considerável crescimento demográfico, isso já fez com que o mercado já não fosse exclusivamente voltado para exportação, como analisa Prado Junior,

O fato elementar o crescimento da população já constitui por si só um fator de transformação, porque determina a constituição e

desenvolvimento do mercado interno, e com ele, de um setor econômico propriamente nacional, isto é, orientado já não exclusivamente para a exportação, mas para as necessidades do país. Este setor vai ganhando em importância, e tende a se tornar, de um elemento subsidiário de expressão mínima e desprezível no conjunto da economia brasileira, numa parte ponderável dela, e que por si só, sem a dependência de um outro setor que lhe dê vida e o impulse, exprima alguma coisa. É verdade que aquele crescimento é muito mais quantitativo que qualitativo: no alvorecer do século passado, a massa da população brasileira ainda é constituída por escravos ou recém-egressos da escravidão; ou então por indivíduos deslocados, sem posição econômica e social definida e fixa; essencialmente instáveis (PRADO JUNIOR, 2011, p. 125).

Contudo,

o processo geopolítico se caracterizou, desse modo, pela ocupação de pontos esparsos, a princípio no litoral e, em seguida, nos eixos fluviais e nos caminhos, utilizando estes pontos como áreas de apoio a difusão do povoamento e da exploração do território. E o processo, iniciado no século XVI, tem tido continuidade até os dias atuais, no início do século XXI” (ANDRADE, 2004, p. 41).

Nesse caso, as atividades econômicas foram a base para o processo de ocupação dos espaços territoriais brasileiro, transformando toda a geopolítica dos territórios coloniais. Porém, ao longo do todas transformações no espaço geopolítico do país, é necessário ressaltar que a identidade, a cultura, a organização social e política dos povos indígenas também caminhavam, mas, para o lado oposto. Pois na medida em que o país se desenvolvia, os povos indígenas iam enfrentando mais e mais desafios, e o principal deles era de continuar existindo na sociedade. De acordo com Almeida (2010) o desenvolvimento socioeconômico afetaria tanto os índios da aldeias, onde estavam ocorrendo um maior desenvolvimento econômico, quanto os dos sertões.

Ainda de acordo com Almeida (2010)

O crescimento populacional e o aumento da demanda por terras pressionavam-nos em dois sentidos: pela extinção, em áreas da ocupação antiga, de aldeias seculares sob a pressão de moradores e colonos interessados em suas terras e rendimentos; e pela ocupação de novas áreas, o que gerava conflitos ou, de preferência, acordos (ALMEIDA, 2010, p. 142).

Esse impacto colonizador deixou sequelas para os povos originários, essas consequências perduraram no decorrer dos séculos até a atualidade, principalmente no tocante à Educação Escolar Indígena. Vale salientar que as dificuldades que os povos originários confrontam na questão educativa, são resquícios do processo de formação da educação escolar, cujo teve início a partir de um projeto político assimilacionista da coroa portuguesa, esta que tinha como intuito atacar o modo de vida dos indígenas, exterminando suas culturas e transformando-os em seres homogêneos, servidores da coroa portuguesa. Durante o período colonial, o desafio das etnias era continuar existindo enquanto indígena.

1.1.A educação escolar no Brasil e as reivindicações por uma educação escolar indígena

A partir das considerações abordadas sobre o processo de formação do território brasileiro, será analisada uma parte dessa longa história, que remete ao advento da educação no Brasil. Esse processo de formação educacional foi iniciado ainda no período colonial, através de missões religiosas realizadas pelos padres jesuítas – estes, que interviram no processo de colonização, ao abrir caminhos adentrando no território à procura de indígenas para a propagação de seus ideais religiosos.

Dito isto, os padres jesuítas tiveram um papel de extrema importância na formação do país, pois os jesuítas faziam parte das expedições de busca dos indígenas. Nessas expedições, eles desciam os rios em sentido do interior para o litoral, desbravavam as matas e adentravam no território. Essas atividades foram importantes para origem dos aldeamentos, para além disso, elas “também para manter seus níveis populacionais, pois fugas e morte eram parte do seu cotidiano diante da continuidade das guerras, dos maus tratos e principalmente das epidemias que periodicamente as infestavam” (ALMEIDA, 2010, p. 73).

Os jesuítas chegaram ao Brasil ainda no século XVI e tinham como objetivo

a propagação da fé, os interesses da Igreja ou das ordens respectivas, não importa; mas objetivos que, pelo menos nos métodos adotados pelos

padres, forçados a isto pelas circunstâncias ou não, se afastam e até muitas vezes contradizem os objetivos da colonização leiga (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 91).

Do século XVI ao XIX foram estabelecidos os aldeamentos indígenas próximos aos núcleos dos portugueses, esses aldeamentos ficaram sob a gestão dos missionários jesuítas, sendo que o primeiro administrador regulador das leis dos aldeamentos foi o padre Manoel da Nóbrega. Esse “regime adotado nas "reduções" (é como se denominavam as aglomerações indígenas sob a autoridade dos padres) e o sistema de organização delas, não eram evidentemente os mais indicados para fazer dos índios elementos ativos e integrados na ordem colonial” (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 83).

Segundo Almeida (2010) a coroa portuguesa via nos aldeamentos uma forma de integrar os índios na sociedade colonial, além de torna-los seus súditos e aliados para garantir a segurança dos colonos contra as ameaças de índios hostis e estrangeiros, além disso, os aldeamentos asseguravam a mão de obra necessária para quaisquer atividades dos colonos e jesuítas. No entanto, os missionários jesuítas se dedicavam em catequizar os indígenas e exterminar as práticas culturais indígenas, os quais era consideradas uns vícios diabólicos, para isso, estabeleceram métodos educacionais de ensino, onde “precisavam submetê-los à disciplina, à obediência e ao trabalho compulsório e compactuavam com a violência das guerras e escravizações contra aqueles que se recusavam a colaborar” (ALMEIDA, 2010, p. 74).

Não existia um sistema escolar entre os povos indígenas, porém eles tinham seu próprio sistema de ensino, mas eram guiados segundo seus próprios costumes, suas próprias experiências do cotidiano, vivenciadas e compartilhadas pelos próprios irmãos indígenas dentro da comunidade. Segundo Luciano (2011) os homens destinavam-se a ensinar aos meninos conhecimentos gerais sobre a terra, a arte da caça e da pesca, agricultura e as propriedades das plantas; as mulheres, por sua vez, responsabilizavam-se por ensinar às meninas as prendas domésticas, artesanato e cuidado dos filhos e marido.

A figura do professor era dispensável, considerando que qualquer pessoa de maior idade e obtentora de conhecimento na aldeia poderia ser um agente de educação, e assim,

logo, a educação indígena pode “ser vista como um processo em que os membros da comunidade socializam as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para o grupo” (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p.238). Desta forma é sabido que todos os povos indígenas tinham seus próprios métodos de ensino, no entanto esses sistemas formam subjugados e substituídos por formas de ensino opressoras.

Nesse sistema de ensino europeu, os indígenas eram submetidos a novas regras com as quais não estavam acostumados, eles ficavam confinados nos aldeamentos

nas aldeias jesuíticas, e que ia até a ignorância do português que não lhes era ensinado para evitar contatos com os colonos brancos; o regime disciplinar, quase de caserna, a que eram submetidos, e que fazia dele á verdadeiros autômatos impelidos pela voz incontestável, e o que é mais grave, insubstituível de seus mestres e chefes, os padres, coisa que os integrava de tal forma na vida e rotina das reduções, que fora delas o índio se tornava incapaz de aproveitar os ensinamentos da civilização que lhe tinham sido ministrados; tudo isto não era de molde a formar membros da comunhão colonial, mas sim coletividades enquistadas nela e visceralmente dependentes de seus organizadores. Se nem sempre os jesuítas realizaram plenamente este sistema, foi porque não lhes deram tempo e liberdade suficiente de movimentos.” (PRADO JÚNIOR, 2011, p. 83).

Os indígenas tinham que se adaptar aos novos regramentos, nesse sentido, muitos indígenas optavam por ficar nos aldeamentos, pois consideravam um mal menor comparado às guerras e massacres em massa que estavam crescendo cada vez mais pelos colonos, haja vista que o número de portugueses no território brasileiro estava aumentando. Mas nem por isso eles deixavam de agir dentro das aldeias, sendo assim, também havendo conflitos, ressaltando que mesmo com “a ausência de um sistema de escravidão não significava porém a inexistência de elementos coercitivos (aliás comuns na pedagogia da época) nem de conflitos na relação entre os missionários e os indígenas” (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p.37).

Foi nesse âmbito de ideologias religiosas impostas aos nativos que o ensino educacional fora sendo criado no Brasil ainda no XVI. Vale lembrar que, mesmo indo contra os costumes dos povos indígenas, tal educação ocidental fora a primeira experiência

escolar que os povos indígenas tiveram, com a introdução da instituição escolar nos territórios indígenas. Essa educação colonial perdurou por aproximadamente três séculos, sendo restrita somente para os indígenas e a alguns colonos que buscavam os padres para alfabetizarem seus filhos. Enquanto os nativos estudavam em escolas improvisadas por eles mesmos durante as missões, os colonos estudavam em prédios mais estruturados, pois eles tinham capital para esses investimentos, no qual investiam pesado. Foi tanto que em 1553 fundam a primeira escola no Brasil, o

Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, que no início era um orfanato. As matérias lecionadas eram Catecismo, Leitura, Escrita e Cálculo. Material didático não existia. O que chama a atenção que a finalidade da Cia de Jesus não era o ensino primário e sim o secundário. O que elevou o colégio foi elevado a secundário em 1556, de acordo com o plano pedagógico dos jesuítas e passa a se chamar “Colégio de Jesus” (CAMARGOS, 2018, p. 130-131).

Essa educação era basicamente para aprimorar os conhecimentos, não tinha nenhuma utilidade para o setor econômico do país, pois não era diretamente ligada a realidade do cotidiano da colônia, vale ressaltar que os ensinamentos dos padres para os indígenas eram ensinamentos básicos, que visavam a aprendizagem da língua portuguesa, ler e escrever, continha recursos para ensinamentos de música e canto, mas, para os colonos o ensino era mais aprofundado, continha outras matérias que tornava o ensino mais culto, e quando havia a necessidade de estudar mais, o filho era enviado para terminar seus estudos na Europa – vale mencionar que a sociedade era totalmente patriarcal e aristocrata, onde somente os filhos homens tinham o direito de estudar, cabendo às mulheres uma formação somente para a vida doméstica.

Os ensinamentos seguiam dois modelos um tanto diferentes, pois “o indígena que tinha como base a leitura, a escrita e as operações matemáticas e o dos filhos dos colonos que era um ensino mais culto, o que leva a perceber desta sua criação o princípio dual da educação brasileira” (CAMARGOS, 2018, p. 131). Independente de ensinar indígenas ou colonos, os jesuítas seguiam um plano de ensino, que era o “Ratio Studiorum”.

Esse plano de ensino vigora até 1759, quando os padres jesuítas são expulsos pelo Marques de Pombal – primeiro ministro do rei D. José I, um representante do despotismo iluminado de Portugal do século XVIII –, até então, os jesuítas mantinham o monopólio da

educação no país. Essa ação resultou do fato de que os jesuítas não estavam contribuindo com a coroa, além disso, eles estavam conseguindo um grande poderio econômico sem distribuir ou favorecer o governo. Logo, a coroa portuguesa optou por fazer uma reforma, aperfeiçoando o sistema administrativo estatal de todas as colônias, a partir da implantação de “uma política de rigorosa laicização do Estado, implicando a expulsão de ordens religiosas, o controle de todos os seus agentes em contato com as populações indígenas e o confisco de suas propriedades” (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p.70).

E no tocante a educação aplicada pelos jesuítas, a metrópole portuguesa considerava que essa educação não tinha serventia alguma, por ser considerada uma educação cristã, de nada valia para a economia do Brasil, haja vista que nessa época o país passava por um período de mudanças econômicas por causa da mineração. Cabe mencionar que nesse período de transformações vigorava também o movimento Iluminista, que influenciou nas decisões de Pombal, pois,

Tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio (SAVIANI, 1991, p. 76).

A partir das mudanças feitas surge o ensino público, nesse período as aulas do secundário dão origem a aulas régias, ministradas por docentes que passaram em um concurso financiado pelo Estado, conforme o alvará de 28/06/1759 – que cria o cargo de Diretor Geral de estudos – onde consta que para assumir o cargo de professor e lecionar, eles deveriam prestar exames e serem aprovados pelo diretor geral. De acordo com Camargos

(2018), em 1762 foi estabelecida uma lei que cria as “Escolas Menores” com taxas locais para se sustentar e em 1768 foi criada a Real Mesa censória que tinha a finalidade de cuidar dos negócios da educação. Porém essa substituição dos educadores jesuítas demorou bastante tempo.

Essa mudança de fato prejudicou os indígenas, pois eles perderam o direito de estudar, além disso o ensino era muito precário, pois o governo português ainda não conseguia dar conta da formação dos docentes, não existiam prédios escolares suficientes, e por esse motivo vários professores lecionavam em suas residências. E devido esses empecilhos, o alcance da educação foi bem menor do que era com os jesuítas. Outrossim, segundo Ferreira (2016), a educação escolar indígena no país também estava atrelada as relações de posse de terras, e essas relações com a educação,

Foram construídas conforme as políticas que regulavam a posse. Quando as terras estavam sob domínio dos indígenas a escola pretendia “conformar” os nativos por meio de pedagogia com os princípios da moral cristã católica, em troca, teriam suas almas “salvas da impureza nativa” e se inseriam no mundo do trabalho “civilizado”, capaz de salvar o humano, na maioria das vezes perdiam a posse da terra (FERREIRA, 2016, p.30).

Por isso, quando ocorreu a aprovação da Lei de Terras (1850)² e o fim dos aldeamentos, conseqüentemente, as escolas que eram destinadas a promover o ensino e converter os indígenas nos aldeamentos – isso quando tinham escolas – foram extintas, e as poucas que restaram não possuíam a exclusividade para o ensino de indígenas. Nesse cenário, o modelo de educação escolar indígena imposto se afasta da esfera religiosa e se aproxima da estatal.

A educação escolar indígena já não é mais aquela do período colonialista, que foi imposta pelos jesuítas para transformar os indígenas em mão-de-obra barata para a coroa portuguesa extorquir. Aquele modelo educativo europeu violou de maneira absurda a forma de vivência dos povos indígenas, com isso, os povos que foram “educados” pelos jesuítas perderam a sua identidade indígena, a sua cultura, o seu modo de viver e aprender. Esses indígenas acabaram tornando-se marginalizados, “excluído das duas culturas instaladas em terra brasílica, a europeia e a indígena, pois, mesmo dominando valores europeus, esse índio não era um branco e, ao ser aculturado, não era mais reconhecido como nativo” (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p. 8).

² De acordo com Rainer Sousa (2018), a lei nº 601 ou Lei de Terras de 1850, essa lei ficou estabelecido que só poderiam adquirir terras por compra e venda ou por doação do Estado, as terras se tornariam privadas, sendo assim transformando as terras em mercadoria.

Bergamaschi e Medeiros (2010) dizem que existem pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, mas esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, foram reforçados pela atuação de ordens religiosas, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX. Ou seja, são os velhos desafios enfrentados pelos indígenas que se remodelam junto com as transformações da sociedade, porém, tão nocivos para essa população quanto as barbáries enfrentadas por eles no período colonial.

Como resultado das diversas formas de violência, os povos originários iniciam novas formas de resistência, e por isso eles estão mais

Conscientes da realidade imposta pelo projeto colonial, os povos indígenas, anteriormente avessos à educação escolar branca ocidental, por entendê-la como sendo um dos principais instrumentos a serviço da colonialidade do poder, resolveram, num dado momento histórico, convertê-la em mais um

instrumento de resistência, de libertação, fazendo dessa forma, um processo de apropriação e redefinição do papel da escola (CIMI, 2014, p.19). Vale ressaltar, que no início do século XX, o Estado considerava os indígenas, seres que não possuíam uma organização civilizada, pois eles se organizavam em etnias, e para o Estado essa era uma forma primitiva que precisava ser abolida para que a sociedade brasileira pudesse se desenvolver socioeconomicamente. Para resolver essa questão, o Estado utilizou os serviços do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e também da Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) – esses órgãos tinham a tutela dos povos indígenas –, que por sua vez atuaram de “forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional. Em cada “reserva” indígena, um posto do SPI, e em cada posto, uma escola” (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p.58).

O SPI e o SPILTN tinham como objetivo nacionalizar os povos indígenas e transformá-los em trabalhadores. Segundo Oliveira e Freire (2006) nos postos indígenas tinham instalações de oficinas mecânicas, engenhos de cana, casas de farinha, treinando os índios em diversos ofícios. Oliveira e Freire (2006) ainda afirmam que

Essa política de “nacionalização” do indígena esteve presente em quase todos os postos indígenas, onde a professora dos índios era quase sempre a

esposa do encarregado do posto, frequentemente uma pessoa sem qualquer qualificação para esta prática. Os postos preparavam as crianças indígenas para a integração no mercado regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. As escolas dos postos não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor. O uso de material didático padronizado, do ensino artesanal e da alfabetização não permitiram o sucesso de qualquer reformulação educacional. Do início ao fim do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional, havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p. 124 - 125).

Nessa época as escolas já estavam inseridas no modelo de reprodução capitalista, voltados para o desenvolvimento em massa de trabalhadores aptos para o mercado de trabalho. No entanto, em meados dos anos 1960, foram feitas muitas acusações de genocídio de índios, corrupção e ineficiência administrativa contra o SPI, que logo foi investigado e como resultado dessa investigação o SPI entrou em crise e acabou sendo extinto. Logo, todas as suas responsabilidades com os povos indígenas foram transferidas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, a qual mantinha as mesmas diretrizes do SPI, que consideravam o “respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais” associado à “aculturação espontânea do índio” e à promoção da “educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração na sociedade nacional” (MAGALHÃES, 2003, p. 85-86).

De acordo com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (2014), o Brasil estava vivendo o caos da ditadura militar³, juntamente com o crescimento médio do PIB e do desenvolvimento econômico da Amazônia. Esses fatores contribuíram para que a Funai não agisse de acordo com seu propósito (proteger os indígenas), na verdade a mortandade veio a crescer diante das políticas desenvolvimentistas. Em decorrência desses fatos, o órgão indigenista chegou a ser chamado pela imprensa de Funerária Nacional do Índio, pois estava ocupado com os enterros indígenas. Além disso, os militares e os indígenas da

³ Segundo Daniel Neves, a Ditadura Militar foi um período da história brasileira que se estendeu de 1964 a 1985. Esse regime foi instaurado no poder de nosso país por meio de um golpe organizado por meios militares. Esse golpe visou à derrubada do presidente João Goulart e deu início a um período de 21 anos marcado pelo autoritarismo e pela repressão realizada pelo Estado. Encerrou-se em 1985, quando Tancredo Neves foi eleito presidente do Brasil.

Amazônia têm um histórico marcado por conflitos, tensões, violência e incompreensões. Considerando que na época, os militares tinham como missão “amansar” os índios, e os que mostravam alguma resistência eram considerados inimigos.

Segundo Rubens Valente (2017) na ditadura foi incentivada as expedições do SPI em busca de “civilizar” os indígenas, mas essas expedições ocorriam sem remédios e médicos. Como consequência, muitas etnias foram dizimadas por conta da contaminação pelas doenças como a gripe, tuberculose e sarampo, pois quando os agentes do SPI iam buscar algum socorro já era tarde demais para os indígenas. De acordo com alguns relatos de agentes do SPI,

dias após o contato as coisas começaram a sair do controle. Um Kararaô de nome Borai brincava com uma arma de fogo quando, por acidente, feriu um trabalhador da base. Como “castigo”, o chefe substituto da Funai na área decidiu levá-lo para um rancho que ficava rio abaixo. Mas ele não sabia que no rancho havia sarampo. O índio, sem saber que estava doente, conseguiu depois voltar por conta própria para a maloca dos Kararaô, em uma canoa emprestada de um colono. “E o sarampo matou eles todinhos. Os que estavam lá, morreu tudo. [...] Quando ele voltou, apareceu o sarampo. Eles estavam sozinhos. O chefe que tomava conta estava aqui em Altamira” (VALENTE, 2017, p. 19-20).

Histórias como esta relatada foram sucedidas ao longo dos anos, e Rubens Valente (2017) afirma que as mortes por epidemias mal controladas não eram uma raridade do SPI, na verdade eram bem comuns. Incontáveis vidas de indígenas foram ceifadas durante o período da ditadura militar, em decorrência da ineficácia dos programas de “proteção” do índio. É como se o órgão que protegeria os indígenas não existisse. Para além disso, muitos massacres como esse não foram relatados, “essa mortalidade jamais foi revelada pelo SPI na época, sendo um dos tantos segredos da ditadura no campo indígena” (VALENTE, 2017, p.29).

Durante a ditadura, a perseguição e repressão contra os povos indígenas foi tão extrema que alcançou e sensibilizou setores importantes das comunidades internacionais e nacionais. Em decorrência de muitas denúncias de violências contra os povos indígenas, a comunidade internacional começou a acompanhar as ações do governo, e no Brasil foi feita

uma conferência, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que foi um ponto de partida para a criação do CIMI, esse que tinha como objetivo

Articular missionários e missionárias que faziam uma autocrítica da pastoral indigenista até então realizada, o Cimi conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), favoreceu articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à terra tradicional e da diversidade sociocultural, por um lado, e contra os projetos integracionistas e desenvolvimentistas, que significam, até hoje, o extermínio físico e cultural dos povos indígenas (Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil, 2014, p. 15).

Com isso, a questão indígena foi tomando mais visibilidade na sociedade, os militares começaram a ter mais dificuldades para reprimir a militância do movimento indígena e a causa indígena passou a ser uma possibilidade para enfrenar os militares. Essa repercussão contribuiu para que os indígenas obtivessem mais apoio de outras organizações e muitas delas deram suporte imediato ao projeto de emancipação dos indígenas.

Nesse contexto, com a ajuda de Assembleias indígenas, apoiadas pelo Cimi, os povos indígenas se articularam contra os ataques, formando novas organizações entre eles, e na década de 1970 a luta indígena se tornou protagonista. Nessa época um movimento incisivo de organização das lideranças de variados povos indígenas de todo o país, em conjunto “com o apoio de setores da Igreja, da universidade e de ONGs, e em consonância com os movimentos indígenas internacionais, explicitam suas reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada” (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p.58).

Logo,

As estratégias da luta e resistência indígena historicamente se caracterizavam pelos confrontos diretos contra os invasores, por alianças com parte deles, por reações localizadas ou mesmo pela resistência passiva, agora a perspectiva era, com o apoio de setores da sociedade brasileira, da comunidade internacional e da opinião pública, exigir do Estado brasileiro o reconhecimento e garantia de direitos (CIMI, 2014).

Como resposta de toda essa luta e resistência, em 1988 os povos indígenas conquistaram os seus direitos constitucionais, surgindo assim mais organizações no processo de luta pela demarcação e garantia das terras dos diversos povos indígenas, cada

organização respeitando as particularidades de cada povo, incluindo os fatores históricos e culturais, dessa maneira, buscando uma relação de autonomia com o Estado e a sociedade. Destarte, a busca pela co

nquista de um território respeitando as territorialidades de cada povo foi essencial para que eles pudessem confrontar o Estado e expressar a vontade dos povos indígenas em se assumirem como sujeitos históricos.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 houve mudanças significativas no sistema educacional indígena no Brasil, sendo,

Explícita quanto a garantia dos direitos ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas e suas livres escolhas, sendo-lhes garantido, inclusive o direito de ingressar em juízo na defesa deles, superando a ideia de incapacidade civil e política desses indivíduos e coletividades (LUCIANO, 2011, p. 75).

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito público subjetivo, onde o Estado é responsável por sua oferta gratuita, inclusive aos povos indígenas, para as quais a lei assegura um tratamento diferenciado. A Constituição reconhece aos povos indígenas, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, § 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, e no Artigo 215, “assegura-se e garante-se o direito à diferença e as especificidades étnico culturais”.

Os indígenas buscavam uma educação escolar indígena libertadora, assumida como responsabilidade de um coletivo, que respeitasse os costumes, tradições e que respeitasse as características próprias de vivência de cada povo, que descolonizasse e não oprimisse. Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. Para isso, nesse período também instaurava-se o processo de organização dos professores indígenas, que evidenciou um novo sujeito coletivo dentro do movimento indígena. Para além disso, ampliou as possibilidades de inclusão das lutas pela Educação Escolar Indígena na pauta das reivindicações gerais, sendo assim, aumentando as chances de construção de uma escola para além dos conceitos ocidentais.

No decorrer das décadas, o movimento indígena cresceu ainda mais, e a região Nordeste se destacou bastante em relação ao crescimento da luta dos povos originários. Desse modo, “no Nordeste do Brasil, vários grupos indígenas considerados extintos reaparecem afirmando suas origens (ALMEIDA, 2010, p. 106). Nesse processo, muitos povos se resignificaram com suas identidades indígenas, ressurgiram e buscaram o reconhecimento étnico perante o Estado, e por consequência, quebrando o conceito de que os povos indígenas iriam acabar. A resignificação de muitas aldeias do Nordeste deu-se por meio das viagens intergrupais entre as aldeias, pois muitas comunidades indígenas da região passaram a “ver nas viagens aos centros de autoridade, capazes de as conectar aos poderes extra locais, o único recurso para a conquista ou garantia de seus domínios territoriais” (ARRUTI, 1999, p.16). Além da busca pela conquista de direitos, as viagens também

ligam grupos, de origens diferentes ou não, por laços de afinidade e parentesco na produção de uma comunidade ritual mais abrangente e em expansão, levando à constituição de circuitos abertos de trocas de homens, informação e cultura. Em muitos casos, a presença das viagens e mesmo dessa comunidade ritual são fundamentais na formação dos próprios indivíduos, cuja memória pessoal é indissociável desses vínculos coletivos (ARRUTI, 1999, p.10).

Mediante isso, em 1991, os povos indígenas criaram a Comissão Leste/Nordeste e em 1995 decidem pela criação da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Esses movimentos marcam a consolidação de organizações que alcançaram maiores resultados relacionados aos direitos indígenas. Justamente nesse período, os povos indígenas reformularam novas propostas para a melhoria da educação escolar indígena, e os professores indígenas da Amazônia tiveram um papel importante nessas lutas, considerando que

Os professores indígenas da Amazônia estendeu-se à capacitação dos índios como agentes de saúde indígena. Ao trabalhar com diversas assessorias (jurídica, educacional, parlamentar etc.), investiu na divulgação, produzindo livros didáticos, vídeos, eventos e campanhas, como as Semanas dos Povos Indígenas (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p. 151). Dessa forma, em consonância com entidades organizadas em prol da questão indígena, os povos indígenas foram conquistando alguns direitos na educação escolar indígena. Segundo Quaresma e Ferreira (2013) a Educação Escolar Indígena foi ganhando um novo modelo de escola, que surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização

das identidades étnicas, por meio do qual a escola deveria ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Comunitária, porque deve ser conduzida pela comunidade indígena. Essa tem autonomia para decidir quanto ao currículo, à administração, ao calendário escolar, pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos disponíveis para a educação. **Intercultural**, porque, além de manter sua alteridade sociocultural, deve também aprender a conviver com a cultura da sociedade envolvente, estabelecendo diálogos de modo que nenhuma cultura seja considerada superior a outra. Considerando essa situação, os currículos escolares devem ser planejados de modo a apoiar essa característica da escola indígena, incentivando o respeito ao próximo e afirmando a identidade indígena. **Bilíngue e/ou multilíngue**, porque o Brasil é um país linguisticamente rico, ou seja, o português não é a única língua falada em nosso país, existem cerca de 180 línguas indígenas. Essas línguas nativas precisam ser consideradas no contexto nacional, sobretudo dentro das escolas indígenas onde as línguas indígenas não devem estar à sombra da língua portuguesa, mas devem ser praticadas na mesma proporção que o português, para que o ensino constitua bilíngue e para que o aluno indígena desenvolva competência linguística nos dois ou mais idiomas com os quais convive. **Específica e diferenciada**, porque no Brasil o contexto é multiétnico, existe uma diversidade de povos, com línguas, costumes e crenças peculiares, o que nos impede de pensar os processos de ensino-aprendizagem da Educação Escolar Indígena de uma única forma. Ela precisa ser concebida e planejada como reflexo dos objetivos particulares de cada povo (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p. 9-10).

Esses princípios foram sendo regulamentados através de vários documentos, e a Educação Escolar Indígena obteve um grande avanço a partir da década de 1991, quando Ministério da Educação assumiu, pelo Decreto 26/91, a responsabilidade de coordenar as políticas educacionais em terras indígenas. Segundo informações do CIMI (2014), foi criada a Portaria Interministerial 559/91, através da qual a escola deixa de ter o caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio/Lei 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito assegurado de viverem de acordo com suas culturas e tradições.

E essa Portaria favoreceu a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias estaduais de educação e determinava a prioridade na formação de professores indígenas e isonomia salarial para estes profissionais, independentemente de sua formação anterior. Com isso, as escolas indígenas passaram a ser regulamentadas com

flexibilidade nos currículos, calendários, materiais e práticas pedagógicas. A partir deste entendimento, as escolas indígenas foram sendo incentivadas a elaborar projetos pedagógicos próprios.

O Ministério da Educação também criou o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que elaborou um documento chamado Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1993. As diretrizes desse documento eram pautadas nas experiências dos professores indígenas, que foram obtidas nos movimentos indígenas do país, e das experiências escolares que almejavam produzir práticas que contextualizassem as culturas. Este documento tem como “princípios do trabalho pedagógico em comunidades indígenas o respeito às diferenças, a produção coletiva de conhecimentos, a interculturalidade, a utilização das línguas maternas e o direito à autonomia” (CIMI, 2014, p. 39).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, reafirma os preceitos apresentados na Constituição Federal. Entretanto, foi para além disso, de acordo com LDB (1996) foi estabelecido uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Por conseguinte, a partir do Artigo 78 contido na LDB (1996), 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 bilíngue e intercultural aos povos indígenas, ou seja, é de competência da União organizar a Educação Escolar Indígena, assim como assegurar a proteção às culturas e aos modelos próprios de educação indígena.

De acordo com a LDB (1996), no Artigo 78, ainda dispõe a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas, onde a história e identidade étnica dos povos indígenas ganharam mais relevância.

Ainda seguindo esse trajeto sobre a escola diferenciada, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), um documento que

auxilia os professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação do projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas. Por conseguinte, esse documento foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação e pela Câmara de Educação Básica, e a partir disso, foram instituídos as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e criaram a categoria “escola indígena”.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, tal documento dispôs de um capítulo inteiro com 21 objetivos e metas para a Educação Escolar Indígena. O plano do PNE (2001) tinha o objetivo de capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; capacitar para o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. No mais, o PNE determinou a profissionalização e o reconhecimento público do Magistério Indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático específico, entre outros pontos.

As leis do novo modelo de educação foram estabelecidas e as escolas indígenas específicas e diferenciadas foram consolidadas nos territórios indígenas –, porém, não aconteceu em todos os territórios da União, pois, após algumas décadas, a responsabilidade da Educação Escolar Indígena passou a ser das secretarias estaduais de educação e ainda persistem estados em que as escolas indígenas não foram regularizadas. Ainda há muito para se lutar para que as escolas indígenas alcancem a sua autonomia administrativa que foi reivindicada em todo histórico de lutas das populações indígenas. Visto que:

É inaceitável que a maior parte das escolas indígenas ainda seja identificada na categoria de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso inadequados para a realidade indígena. Outro fator que mostra o descaso do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena é considerar as escolas indígenas ainda, em muitos casos, como salas extensões ou salas vinculadas a uma escola dos não indígenas, sob o argumento de que não atendem às exigências para terem funcionamento administrativo e curricular autônomo. Além disso, o que se tem constatado é que, na prática, o reconhecimento das escolas não implica em que estas

sejam totalmente regularizadas e nem que tenham autonomia para o seu funcionamento (CIMI, 2014, 53).

Vale lembrar que a Educação Escolar Indígena que se tem atualmente já avançou bastante em termos de conquista, no entanto há muitos obstáculos que dificultam a efetivação das novas políticas escolares, um desses empecilhos é o próprio Estado. Segundo Grupioni (2006, p. 63), “a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas”.

Atualmente, as escolas indígenas específicas e diferenciadas são aliadas dos indígenas e passaram a ser ferramentas importantes que possibilitam o conhecimento e saberes do mundo Ocidental sem deixar de lado os princípios de cada povo indígena. Além disso, as escolas indígenas tornam possível a construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade, ademais são relevantes para que, “os povos indígenas possam lutar por seus direitos de forma mais simétrica, apreendendo o sistema de vida ocidental, mas mantendo e afirmando seus modos próprios de educação” (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 60). Muitas conquistas já foram alcançadas e garantidas por lei aos povos indígenas, dentre elas estão: a igualdade de direitos e afirmação das línguas, culturas e identidades indígenas, porém, para serem efetivamente concretizadas, é necessário que todos povos indígenas usem a escola como um instrumento de lutas, que forneça conhecimentos que ajudem os indígenas a lutarem por seus direitos.

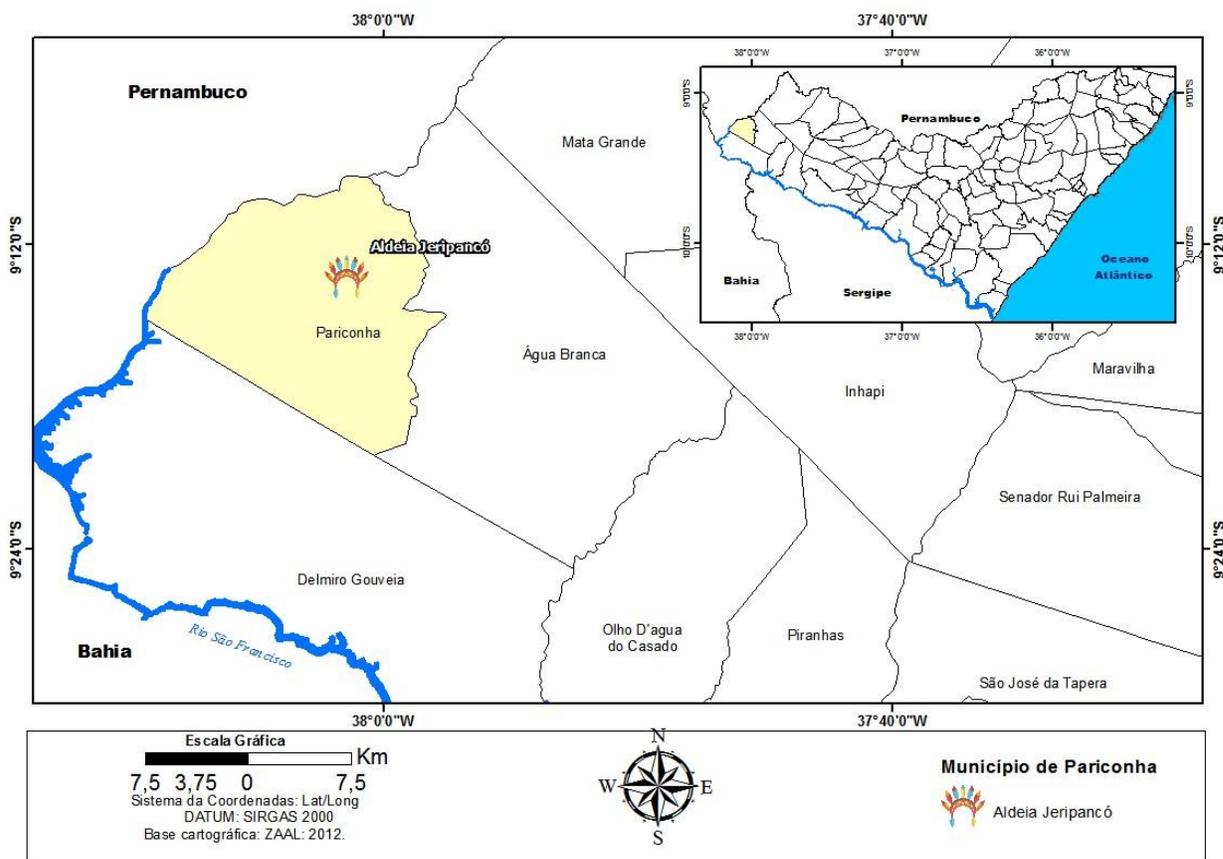
CAPÍTULO 2 - ESCOLA JOSÉ CARAPINA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1. Um breve histórico sobre a formação do povo Jeripankó e a luta por uma educação escolar indígena.

O povo indígena Jeripankó habita a zona rural do município de Pariconha, na Mesorregião do Sertão de Alagoas (mapa 1), a aproximadamente 370 km de Maceió, capital alagoana. A região é marcada pelo clima semiárido, no qual ocorrem longos períodos de seca. Especificamente,

As chuvas se concentram nos meses de maio, junho e julho. Nos demais meses do ano, chove esporadicamente quando não é tempo de severa estiagem. Esta concentração possibilita aos moradores da região plantarem o milho, o feijão e a mandioca, sendo que as duas primeiras lavouras começam a ser colhidas no mês de setembro, pois levam três meses para todo um processo de amadurecimento e secagem da semente. A terceira lavoura é colhida a partir de um ano, podendo ficar até dois anos e meio aguardando a sua transformação em farinha (FERREIRA, 2009, p. 35).

Mapa 1- Localização da Aldeia Jeripancó.



Fonte: Erica Lima, 2021.

O território dos Jeripancó possui uma extensão de 1.215 hectares, dos quais 215 ha estão em posse da comunidade, enquanto a outra parcela encontra-se em processo de demarcação, além disso, essa parte do território reivindicado atualmente encontra-se ocupada por não indígenas. Essa área é dividida em sete núcleos, sendo eles: o povoado Ouricuri, Figueiredo, Tabuleiro, Poço da Areia, Serra do Engenho, Araticum e Tabuleiro. Contudo, existem 340 famílias distribuídas entre estes núcleos e organizadas sob as ordens do cacique, pajé e de Conselhos (Tribal, Saúde e Educação).

Para compreendermos melhor essa etnia, faz-se necessário retroceder um pouco na história desse povo. Isso nos leva ao século XIX, quando o indígena Pankararu⁴ José

⁴ Aldeia indígena situada no município de Tacaratu-PE. Ela é considerada a aldeia Matriz ou aldeia “mãe” pois foi a partir dela que surgiram outras etnias. Os Pankararu são provenientes de

Antônio do Nascimento (conhecido como Zé Carapina) e sua esposa Izabel Maria do Nascimento (era também sua prima) – residentes da aldeia Brejo dos Padres, no município de Tacaratu, Pernambuco – vivenciaram um processo de diáspora, em decorrência dos conflitos que estavam ocorrendo na região após a promulgação da Lei de Terras (1850). Vale ressaltar que com a promulgação da Lei de Terras (1850) os aldeamentos foram extintos e “isso abriu a possibilidade de usurpação das terras e derrubada do poder dos missionários, expôs os povos agrupados a todo tipo de infortúnio, dentro da legalidade” (SANTOS, 2015, p. 22).

Com o fim dos aldeamentos, muitas aldeias foram formalmente extintas e os indígenas perderam bruscamente seus territórios, desestruturando as organizações político-sociais, culturais e étnicas desses povos. Isso foi o que justamente aconteceu com o povo Pankararu, que teve suas terras divididas em lotes e distribuídas entre posseiros, os quais já estavam interessados nas terras férteis do aldeamento. Peixoto (2018) afirma que esse processo de divisão das terras da aldeia Pankararu desencadeou uma nova fase de desterritorialização, isso conduziu os indígenas daquela região para além dos limites de seu território tradicional.

Com todos esses eventos acontecendo, José Carapina e Isabel – como tantos outros grupos de indígenas – migraram em busca de um novo território. Essa migração para Alagoas é denominada, por Arruti (1996), como viagens de fuga, pois compreendia as migrações de grupos familiares em função das perseguições, dos faccionalismos, das secas ou da escassez de terras de trabalho. Situação ocasionada pela “desterritorialização, fusões e reclassificações promovidas pelas estratégias da conquista colonial e do Estado, guerras ‘justas’, missões e misturas” (ARRUTI, 1996, p. 16-21). Essa fase de diáspora afetou a identidade do povo

Pankararu, porém, simultaneamente, favoreceu a “origem de novos grupos ou aldeamentos ligados à matriz sócio cosmológica do seu tronco formador, como o Jiripankó, Koiupanká,

diferentes tribos reunidas nas reduções missionárias entre os séculos XVII e XVIII. Foram, com outros grupos da região, transferidos de aldeamento a aldeamento, quando estes foram extintos ou fugidos pelas perseguições dos bandeirantes em busca do ouro e pedras preciosas, a partir de

meados do século XVII, ou então, eram recolhidos de perambulação pelos missionários (AMORIM, 2003, p.115).

kalankó, Karuazu e Katókin em Alagoas, o Pankararé, Kantaruré e Pankaru na Bahia” (PEIXOTO, 2018, p.40).

Foi no seio desse contexto histórico que José Carapina e Isabel chegaram às novas terras no sertão alagoano. De acordo com Santos (2015), José Carapina e Isabel se refugiaram numa fazenda e depois migraram para as proximidades das serras do Pajeú - AL e do Simão – AL, próximo a uma fonte de água salobra usada para dar de beber aos animais dos fazendeiros. Carapina passou a trabalhar para um fazendeiro da região, no cultivo da terra e cuidando dos animais do fazendeiro. Como forma de pagamento, o fazendeiro lhe cedia abrigo e também um pequeno pedaço de terras para realizar o plantio para sua sobrevivência. Com isso, José Carapina se estabilizou, construindo uma casa de taipa.

Contudo, após alguns anos, o fazendeiro que lhe tinha concedido as terras para a subsistência do casal, resolveu tomá-las. Carapina não cedeu, com isso o fazendeiro, conhecido também como major Marques, foi até o Barão de Água Branca, Joaquim Antônio de Siqueira Torres, para reivindicar as terras administradas por Carapina – Cabe ressaltar que as terras que viriam a ser as terras da etnia Jeripankó, ainda faziam parte do município de Água Branca. No entanto, o Barão apoiou o indígena e doou uma quantia para que Carapina comprasse as terras. E assim ele fez, comprou as terras e as registrou em 15 de novembro de 1894, como indicado por uma certidão do Cartório de Imóveis de Água Branca. Assim,

o território indígena ganhou outro sentido com o passar do tempo, não conquistou a liberdade para realizar suas tradições, isso perdurou durante toda república velha, o regime militar e só ganhou melhores condições após 1988, porém ainda existe o principal entrave para a total liberdade do povo Jiripancó, a devolução física do seu território adquirido por compra, única forma que deu a Zé Carapina condições de adquirir a terra, decorrente da Lei de Terras de 1850 que lhe expulsou de Pankararú e lhe impedia de adquirir de outra forma (SANTOS, 2015, p. 48).

Já estabilizado, Carapina sentiu a necessidade de povoar a região – pois mesmo possuindo as terras formalmente, o indígena ainda corria riscos de perdê-las – por isso chamou algumas famílias que residiam no antigo aldeamento Brejo dos Padres. Foram as

famílias Gabão, Caipiras, Cristóvão e Pebas. Elas chegaram em 1897, marcando o início de uma nova matriz étnica, porém eles se mantiveram no anonimato, não se autodenominavam indígenas, com medo de sofrerem represálias, haja vista que eles eram foragidos de Pernambuco e estavam sendo perseguidos.

Esse povo passou por “um período de “silenciamento”, resultado dos ataques realizados por fazendeiros, posseiros e pelo próprio Estado, tendo tal opressão se estendido por aproximadamente um século” (LIMA e SANTOS, 2020 p. 8). Mas eles realizavam seus rituais secretamente, se encontravam nas suas casas geralmente cabanas, na maioria das vezes à noite e às escondidas para pôr em prática “as celebrações e os demais rituais. Não poderiam aparecer para a comunidade como indígenas, porque os delegados estavam derrubando as casas e prendendo os responsáveis pelos rituais” (FERREIRA, 2009, p. 47).

Ferreira (2009) traz relatos do Seu Genésio⁵, até períodos recentes, (se refere ao seu tempo de vida) os delegados iam até as suas casas para verificar quaisquer indícios de práticas de rituais. Desde a fuga de Zé Carapina à geração de Genésio Miranda que se ouve esse tipo de relatos. A violência ficaria marcada na memória deste povo. Durante todo esse período, em média de um século, eles se identificavam como Pankararu, os rituais realizados em terreiro e no Poró teriam que ser praticados em Pernambuco. Mais de cinco gerações de vinte e cinco anos se passaram e a luta para manter as tradições em “silêncio” e em “segredo” provavelmente tenha sido a tarefa mais difícil para as populações dessa região. Foi também um período suficiente para formar famílias, do ponto de vista numérico, para formar “novo” povo que viria a ter o nome de Jiripancó.

Após o crescente número de habitantes no território, chegou ao comum entendimento de todos, que a aldeia precisava de um cacique para liderar o povo. Alguém que detivesse de um conhecimento da história de seu povo e experiências religiosas, foi assim escolhido Genésio Miranda da Silva. Para pajé foi escolhido Elias Bernardo da Silva – para esse, era necessário que conhecesse e praticasse todas as tradições e rituais indígenas dos antepassados. Ressaltando que foram preservados todos os costumes, rituais e tradições da aldeia matriz, com isso, os contatos com os seus parentes Pankararu foram mantidos.

⁵ Primeiro Cacique do povo Jeripankó.

Findo o período “silenciamento”, o território foi ressignificado. E no ano de 1982, os povos que habitavam o pé de serra do Ouricuri tinham um nome, passaram a ser chamados de Jeripankó. Nesse momento o povo já não tinha mais receios sobre mostrar seus costumes indígenas, e começaram a construir os terreiros⁶, os porós⁷ e a praticar seus rituais livremente. Além de “tornarem-se um povo independente religiosa e politicamente dos Pankararu, sem perder os laços culturais, porque continuam frequentando, com maior intensidade que no passado” (FERREIRA, 2009, p. 40).

Seus laços religiosos com a aldeia Pankararu foram essenciais para serem reconhecidos pelo Estado como etnia indígena – considerando que a questão cultural é um dos principais critérios para o reconhecimento étnico. Como já mencionado, o Jeripankó estava independente religiosa e politicamente do Pankararu, no entanto eles compartilhavam as mesmas tradições, os mesmos rituais, as mesmas crenças indígenas.

Cada grupo formado fora das terras Pankararu, mesmo constituindo novas ramas ou novos enxames em contribuindo para o fortalecimento étnico de cada grupo como um todo. Assim, mesmo habitando novas áreas, assumindo novos etnônimos a identidade do grupo vem sendo fortalecida (PEIXOTO, 2018, p, 41).

Por conseguinte, a partir de 1980 o Jeripankó buscaram o reconhecimento étnico perante o Estado – no período das reivindicações do movimento indígena abordado no capítulo 1. Segundo Ferreira (2009), os povos indígenas do sertão alagoano se uniram ao movimento, sob a liderança do Xucuru-Kariri (Palmeira dos Índios), do Kariri-Xocó (Porto Real do Colégio) e Wassu-Cocal (Joaquim Gomes). Sendo apoiados pelo Conselho Missionário Indigenista – CIMI, o povo Jeripankó começou a participar de reuniões e encontros para reivindicar o reconhecimento étnico.

Com essa mobilização e ajuda de outras etnias, em 1982 o povo Jeripankó conseguiu seu reconhecimento único e formal de acordo com a leis do Estado, dito isso, os indígenas passaram a ser amparados pela legislação brasileira e serem detentores dos direitos constitucionais. Logo após conquistarem o reconhecimento étnico, as lideranças

⁶ Os terreiros são espaços físicos sagrados, onde ocorrem a maioria dos rituais do povo Jeripankó.

⁷ Os poros são as casas sagradas onde são guardadas os praiás.

Jeripankó buscaram reivindicar o acesso à saúde e à educação, haja vista que são direitos importantes para a construção de uma comunidade.

No que se refere à educação indígena, os mais velhos são de essencial importância para a etnia Jeripankó, pois eles promovem os saberes referentes à cultura dos indígenas, ensinam a importância e o respeito que se tem pelas tradições. Segundo Fernandes (1989), os indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam toda a comunidade, das crianças aos mais velhos, sendo assim, a educação é assumida como responsabilidade coletiva. Ainda de acordo com Fernandes (1989), o que fundamenta a educação indígena é a tradição e a memória coletiva atualizada através das palavras dos mais velhos. Nesse sentido, para que as novas gerações aprendam elas são estimuladas a participarem, e assim vão assumindo responsabilidades e participando de ações cotidianas de sua aldeia. No mais, os anciões da comunidade são os professores da cosmologia da etnia, são os guias de vida da juventude da comunidade. Segundo Ferreira (2009) nas sociedades indígenas os mais velhos tem grande relevância para a transmissão de conhecimentos para os mais jovens.

E são esses detentores da sabedoria que dizem que “a educação escolar é uma tentativa de preparar os mais jovens para a vida em sociedade, sem, no entanto, deixar de lado suas origens e modo vida” (SÁ, 2017, p. 43). Nesse sentido, pressupõe-se que para o Jeripankó a educação indígena é uma base para a construção de uma educação escolar indígena que atenda as demandas dos povos originários de maneiras variáveis, desse modo, deve contribuir para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que atenda o contexto sociocultural do povo, para que assim os indígenas mantenham a sua identidade étnica com a ajuda dos saberes atribuídos.

No tocante a escolarização, os jovens da comunidade sentiram a necessidade de estudarem e por isso estavam saindo da aldeia para estudar na cidade, assim, pondo em risco à sua segurança. Com isso, lideranças da comunidade perceberam que era de extrema importância a existência de uma educação escolar para as crianças e jovens da aldeia. Por conseguinte, em 1996, a própria comunidade, com a colaboração de parceiros, constroem

no povoado Ouricuri um prédio escolar, a Escola Municipal José Quintino (imagem 01). Porém, após a construção desse edifício, este ficou inativo por dois anos, devido à falta de professor, que só começou a funcionar quando ocorreu um encontro com indígenas da etnia Tuxá, localizada no município de Rodelas/Bahia. Nesse encontro, uma professora Tuxá é apresentada ao cacique, este por sua vez, a convida para ensinar na aldeia Jeripankó. Logo, a professora aceita a proposta, se muda para a aldeia Jeripankó. Nesse meio tempo, as lideranças já tinham resolvidos as questões burocráticas com o município para efetivar a contratação da docente. Por conseguinte ela passa a dar aula para as crianças e jovens. Vale salientar que a escola José Quintino era administrada pelo município de Pariconha.

Imagem 01: E.M. José Quintino. Primeira escola dos Jeripankó.



Fonte: Erica Lima, 2021.

Nessa época, os estados e municípios estavam em uma disputa de “empurraempurra”, um querendo jogar a responsabilidade da educação indígena para o outro, e como consequência, o tempo passava e nada era realizado em relação à educação. Essa recusa de ambos em assumir suas respectivas responsabilidades perdurou por anos, o que afetou seriamente a educação indígena, levando muitos indígenas a reivindicarem uma melhoria na qualidade de ensino, resultando na alternativa de transferir a responsabilidade da educação para o governo estadual. No entanto, o estado não tinha nenhum programa

específico para a educação indígena, por isso ficou decretado pela LDB de 1996, que o estado ficaria responsável prioritariamente pelo Ensino Médio, mas sem deixar de lado o Ensino Fundamental.

Em Alagoas, era ofertado os anos finais do Ensino Fundamental, e as comunidades indígenas não tinham demandas que justificassem a construção de uma escola que contemplasse o Ensino Médio em suas aldeias. E por esse motivo, novamente, o município assumiu a responsabilidade das escolas indígenas que tinham apenas o Ensino Fundamental. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lança um parecer que entrega a responsabilidade da educação indígena novamente para os estados, porém, no artigo tinha uma brecha e foram os municípios que continuaram executando a tarefa. Esse processo tornou o ensino de qualidade inviável para muitas escolas, considerando que havia escolas municipais e estaduais que não eram indígenas em áreas rurais, e escolas não indígenas que atendia indígenas em centros urbanos.

Esse fato acontecia porque muitas escolas indígenas não tinham estruturas para atender as demandas da comunidade, com isso, muitos alunos que desejavam cursar o Ensino Médio se descolocavam de suas aldeias para outras regiões que possuíam o referido nível de ensino. Não obstante, os indígenas junto com a coordenação da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Alagoas, conseguem elaborar um projeto piloto para a construção de escolas indígenas nas aldeias. Eles solicitaram ao Fundo Escola⁸ que construísse e administrasse as escolas. O dinheiro viria da educação rural, haja vista que não tinha ainda nenhum programa de financiamento para a construção de escolas indígenas.

De acordo com Ferreira (2021), entre 1999 e 2000 foi firmado um convênio entre a União e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) para construções de escolas, mas ainda não tinha nenhum projeto concluído, então foi aprovado o projeto das escolas que existiam. Em decorrência disso, faltou uma série de detalhes no projeto, incluindo o

⁸ Programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1995 e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, para promover um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundo escola é financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial (Bird), atuando principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos (MENEZES, 2001).

abastecimento de água encanada, o que acarretou em problemas posteriores. Por conseguinte, o estado de Alagoas enfrentou uma série de problemas referentes à aplicação específica de recursos e ao ajuste fiscal, por esse motivo, o estado ficou impossibilitado de receber financiamento para a construção de escolas.

Ferreira (2021) aborda que, para que o projeto de construção de prédios escolares não ficasse parado, os indígenas solicitaram que o Ministério Público intervisse, logo firmou convênio com a FUNAI. Dessa forma, foram firmados dois convênios, uma para construir em 2000 e outro para equipar em 2001. Nesse contexto conturbado e acarretado de dificuldades está inserida a construção da Escola José Carapina.

As lideranças perceberam a necessidade de um novo prédio escolar que oferecesse o Ensino Médio, quando muitos dos jovens da comunidade que queriam cursá-lo, saíam da comunidade para estudar na cidade, pois a escola que existia ofertava apenas o Ensino Fundamental. Os jovens muitas vezes se reuniam e iam a pé no turno noturno para estudar, isso porque não tinham transportes nesse período. Diante dessa situação complicada e perigosa para os jovens, as lideranças reivindicaram uma nova escola que atendesse todas as demandas da comunidade.

O prédio conquistado pelas lideranças foi construído entre os anos de 2001 e 2002. A escola foi nomeada em homenagem ao fundador da aldeia, recebendo o nome de Escola Indígena José Carapina (imagem 02). Mesmo já estando pronto, o prédio somente foi inaugurado e a educação escolar dos Jeripankó oficializada e garantida com todas as suas especificidades no ano de 2003, a partir do decreto nº 1272 do governo do estado de Alagoas, fazendo uso de suas atribuições e fundamentado nas leis nº 9.394, de 20 de novembro de 1996 10.172 de 09 de janeiro de 2001 e no processo nº 147/2003-CEE. Conforme as peculiaridades socioculturais das etnias indígenas em Alagoas ocorre a criação da Escola Indígena José Carapina, localizada na área indígena Jeripancó, além de mais, nesse período, juntamente com a escola José Carapina, foram oficializadas mais 12 escolas indígenas diferenciadas no restante do estado de Alagoas.

Imagem 02: Escola Estadual Indígena José Carapina.



Fonte: Erica Lima, 2021.

Atualmente, o estado de Alagoas abrange um total de 17 escolas indígenas. Como podemos observar no quadro 1, a seguir.

GERE	ESCOLA INDÍGENA	ETNIA	MUNICÍPIO
3°	E.E. IND. PAJÉ MIGUEL SELESTINO (FAZENDA CANTO)	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS
3°	E.E. IND. MATA DA CAFURNA	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS
3°	E.E. IND. JOSÉ GOMES SELESTINO	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS
3°	E.E. IND. BALBINO FERREIRA	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS
3°	E.E. IND. XUCURU-KARIRI YAPILEANAWÃ	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS
3°	E.E. IND. CACIQUE ALFREDO CELESTINO	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS
5°	E.E. IND. ITAPÓ	KARAPOTÓ	SÃO SEBASTIÃO
5°	E.E. IND. TINGUI-BOTÓ	TINGUI-BOTÓ	FEIRA GRANDE

5°	ACONÃ	ACONÃ	TRAIPIÚ
9°	E.E. IND. PAJÉ FRANCISCO QUEIROZ SUÍRA	KARIRI-XOCÓ	PORTO REAL DO COLÉGIO
11°	E.E. IND. JOSÉ CARAPINA	JERIPANCÓ	PARICONHA
11°	E.E. IND. JUVINO HENRIQUE DA SILVA	KATOKINN	PARICONHA
11°	E.E. IND. ANCELMO BISPO DE SOUZA	KOIUPANKÁ	INHAPIÍ
12°	E.E. IND. JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES
12°	E.E. IND. MANOEL HONÓRIO DA SILVA	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES
12°	E.E. MARLENE MARQUES DOS SANTOS	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES
12°	E.E. JOSÉ MANOEL DE SOUZA	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES

QUADRO 01: Escolas indígenas de Alagoas.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Alagoas – 2021.

A Escola Estadual Indígena José Carapina foi construída no centro da comunidade – onde antes funcionava uma área de lazer, uma espécie de campo de futebol, no qual as pessoas se reuniam para descanso e encontros de conversa. O prédio tem uma arquitetura bem diferenciada das demais escolas da região, tem um formato arredondado, bem semelhante a uma oca. Segundo relatos das lideranças da aldeia, o engenheiro responsável chegou com o projeto da escola já pronto, ou seja, o Estado elaborou a arquitetura do prédio escolar, sem ter tido nenhuma discussão prévia com a comunidade. Ela possui quatro salas, dois banheiros, uma cozinha, uma secretaria/diretoria, uma pequena sala de livros e um pátio. É um espaço físico bem limitado, não há biblioteca ou qualquer outro espaço que comporte outras atividades.

2.2. Educação escolar indígena dos Jeripankós: os desafios ainda permanecem

A educação escolar indígena representa a conquista de um direito que foi obtido através de muitas lutas. Para além disso, a educação indígena é essencial porque pode oferecer aos indígenas o ensino de conteúdos necessários à participação qualificada dos indígenas na sociedade nacional. Para isso, o Jeripankó têm feito muitos esforços para obter uma educação escolar indígena que contemple as particularidades étnicas – que são as organizações sociais e as práticas culturais e religiosas do povo. Com isso, tais indígenas se apropriaram da educação formal ocidental e a adaptaram à educação indígena Jeripankó. Considerando que

o modo de educar indígena deve estar ligado às formas de vida social, não como diferente apenas, mas como seres humanos que lutam como todos os sertanejos pobres, pelo mínimo de dignidade. É difícil a convivência por igual entre culturas diversas. Apesar de se manter em discussão, não há um diálogo simétrico; os povos ditos minorias não disputam nas mesmas condições históricas (FERREIRA, 2009, p. 70).

No entanto, mesmo com a educação escolar indígena já estabelecida por lei, é necessário ressaltar que a realidade das escolas indígenas e das políticas educacionais indígenas são bem diferentes do que está prescrito na lei. São encontrados diversos problemas nas escolas indígenas, dentre eles estão: a infraestrutura (a falta de salas de aula, bibliotecas, sala de informática, refeitório...), imposição de programas, o desrespeito às decisões tomadas por indígenas, a oficialização das escolas, a falta de professores indígenas e de qualificação desses profissionais, currículo (não possui disciplinas que são específicas para a cultura indígena de determinado povo, por exemplo: a disciplina de cultura indígena existe só na educação infantil, nos demais níveis de ensino não é ofertada a disciplina) e ademais o livro didático (que é totalmente desatualizado no tocante os povos indígenas brasileiros). Todos esses problemas estão contribuindo para a fragmentação, juntamente com a descontinuidade da oferta de educação escolar indígena prevista na Constituição Federal.

No tocante à oficialização das escolas indígenas – quando a escola é criada, autorizada, reconhecida, credenciada, supervisionada e avaliada, tudo isso de acordo com a

legislação federal – na maioria dos casos, é importante ressaltar que “a designação de escolas indígenas não tem se guiado pela adoção de um prisma diferente de educação, fazendo da instituição escolar um lócus alheio as demandas dos próprios indígenas” (LIMA, 2019, p.94). De acordo com o CIMI (2014), muitas escolas não são autônomas devido às dificuldades que as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) possuem para respeitarem a organização social da gestão dos povos indígenas nas escolas. E com isso, ocorrem situações em que as secretarias acabam pressionando os povos indígenas para que aceitem as mesmas regras organizativas da gestão das demais escolas da rede pública.

Salienta-se que a legislação permite “que as escolas se organizem de outros modos, o que não é aceito pelas secretarias de educação, que impõem o mesmo modelo das outras escolas das redes municipais ou estaduais vigentes, configurando mais um caso de desrespeito aos direitos indígenas” (CIMI, 2014, p. 73). Essa intromissão e ingerência das Secretarias Estaduais de Educação violam os direitos educacionais e a autonomia dos indígenas, desse modo, muitas escolas não têm a liberdade de planejar seus próprios calendários acadêmicos de acordo com suas especificidades culturais, além disso, “nega que a escola é parte da dinâmica das comunidades indígenas, não podendo se comportar como um enclave. Dessa feita, seu funcionamento tem por obrigação respeitar as festas, os rituais e, no caso de aldeias rurais, o tempo de produção agrícola” (LIMA, 2019, p.94).

No que se refere à infraestrutura há uma precariedade, de acordo com o CIMI (2014) em muitos casos a infraestrutura das escolas indígenas é calamitosa, em decorrência da inexistência de prédios adequados, pois existem prédios com problemas estruturais, ausência de manutenção, construções feitas em desacordo com as demandas solicitadas pelo povo, ferindo muitas vezes os padrões culturais, além de não haver equipamentos necessários para o funcionamento da escola. Essa situação dificulta o processo de ensino-aprendizagem, pois em muitas escolas não existe uma biblioteca, laboratórios de informática, nem mesmo internet.

O número de professores indígenas regentes de sala de aula está aumentando, no entanto ainda há um quantitativo considerável de professores não indígenas atuando na área. Em sua maioria os professores indígenas ensinam na Educação Infantil, o que nos leva

a reconsiderar o nível de escolaridades exigidos pelas secretarias, e também o preconceito relacionado à competência dos professores indígenas. Como relata o CIMI (2014)

os professores indígenas são impedidos de assumir as aulas devido às exigências de nível de escolaridade por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação, ignorando-se toda a formação sociocultural própria de seu povo. E também pode significar preconceito em relação à competência dos professores indígenas, que só podem assumir os anos iniciais por estes serem consideradas “mais fáceis”. Alguns relatos das comunidades apontam para esta realidade (CIMI, 2014, 85).

Além disso, na maioria das escolas indígenas, boa parte dos professores são contratados, e esses contratos são efetuados para alguns meses, esse prazo varia de estado para estado. Quando isso ocorre, os professores indígenas perdem seus direitos trabalhistas, essa situação de desrespeito ao profissional seria resolvida se ocorresse um concurso público específico para os docentes indígenas. Mas, infelizmente, pouquíssimos estados e municípios conseguem realizar concursos diferenciados que estabilize os docentes, ressaltando que findo os contratos, os docentes ficam oficialmente desempregados, até renovarem seus contratos.

Os currículos e programas educacionais não fogem desse âmbito de problemas nas escolas indígenas, uma vez que “o itinerário formativo adotado depõe, pasmem, muitas vezes contra os próprios indígenas, afastando-se de uma educação diferenciada e reproduzindo estereótipos” (LIMA, 2019, p.95). É essencial para uma comunidade indígena a formulação de um currículo e a oferta de programas que tenham compromisso com as suas culturas, tradições, rituais, com suas próprias particularidades, de tal forma, com o processo de construção de identidade do indígena. Para isso acontecer é necessário que os indígenas organizem as suas práticas pedagógicas, em consonância com os profissionais da educação. Ressaltando, o currículo da escola indígena deve entrar em consonância com o currículo da formação do professor indígena

na interculturalidade, no bilinguismo ou multilinguismo, bem como nas especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária, na pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática, ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades dos povos indígenas (BRASIL, 2014, art. 12).

O problema é que muitas escolas indígenas seguem um padrão das escolas não indígenas, de uma forma que até os currículos não são específicos para cada etnia. Esse fato é uma estratégia que remete aos tempos coloniais, onde consideravam o indígena um ser bruto e que precisavam civilizá-los. Dessa forma, tentam estereotipar o indígena por meio de um currículo escolar exatamente igual a um currículo de uma escola não-indígena. Vale salientar que “estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco de “atraso” a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória” (SILVA e AZEVEDO, 2004, p.151). Para isso, é comum nas escolas indígenas a imposição

das mesmas matrizes, com os mesmos conteúdos curriculares propostos às escolas não indígenas, fazendo concessão apenas à inclusão das línguas indígenas. Há secretarias que definem de antemão quais disciplinas devem ser trabalhadas, a carga horária delas e, num claro movimento de desvalorização das línguas indígenas, concedem a elas carga horária bem menor do que a da disciplina de língua portuguesa (CIMI, 2014, p.78).

Faz-se necessário mencionar que os livros didáticos são ferramentas essenciais para o planejamento didático-pedagógico de um professor, pois auxiliam na dinâmica em sala de aula. Porém, o tocante à educação escolar indígena, os livros retratam a imagem de um indígena que viveu há séculos, nos tempos da colonização do país, haja vista que a maioria dos povos indígenas atualmente vivem de uma forma bem diferente. Segundo Calderoni (2016), os indígenas aparecem no cenário brasileiro como grupos diferenciados, mas devido a um entendimento errado acerca desta diferença, acabam por ser concebidos por representações cheias de estereótipos que geram preconceitos, é “como se fossem um todo homogêneo, iguais entre si, fazendo parte apenas do passado” (SILVA e GRUPIONI, 1995. p. 11).

Essa forma de ensino baseada nesses materiais, infelizmente, levam os discentes a concluir que os povos originários não fazem parte da sociedade atual, pois os indígenas da sociedade contemporânea foram ignorados, ofuscados na sociedade. Isso também se deve ao fato de que o livro traz pouca referência às comunidades indígenas, ademais, os indígenas só aparecem nesses materiais. Quando é abordado em um determinado período da

história da formação do país, e geralmente não mostra a imagem do índio em períodos posteriores. Vale ressaltar que boa parte dos livros didáticos de História e Geografia utilizados na escola José Carapina apresenta as mesmas informações dos povos originários, como se eles não fossem diversos, cada povo com suas próprias identidades étnicas, com suas culturas, modos de vivência.

Nesta perspectiva, os materiais didáticos precisam desconstruir muitos conceitos e preconceitos elaborados atualmente, pois as crianças ainda aprendem na escola que todos os indígenas são semelhantes, que possuem as mesmas características genéricas das sociedades indígenas. Nesses livros, eles são apresentados como seres inferiores, com economia de subsistência “primitiva”, vivendo apenas da exploração dos recursos naturais, que andam nus, com lança na mão e de cocar na cabeça e que não usufruem de tecnologias como celulares, televisão, internet etc.

Salienta-se que os livros didáticos também não abordam “devidamente, os genocídios e etnocídios entabulados pelos invasores, nem as resistências empreendidas a esses violentos atos” (LIMA, 2019, p. 96). Conforme o que visto nos livros didáticos de História e de Geografia do Brasil utilizados na escola José Carapina, a realidade dos povos indígenas é outra, simplesmente é aquela realidade de indígenas que viviam há séculos. E não há nada que mostre a quantidade de povos que foram exterminados pela ganância dos colonizadores, nem explicando as alternativas que os indígenas tomaram principalmente, não mostra a fauna, flora, e as comunidades destruídas pelos invasores. Contudo é de extrema importância desconstruir essa visão preconceituosa nas escolas, é preciso livros que retratem a verdadeira imagem do indígena, sem estereótipos pré-formados.

Mesmo após as reivindicações, ainda há muitos impasses que dificultam a efetivação de uma educação escolar indígena que realmente atenda todas as demandas prescritas na Constituição Federal. É importante ressaltar que a Escola Estadual Indígena José Carapina não está isenta dessa realidade, pois a escola enfrenta problemas com infraestrutura, livro didático alheio à realidade indígena, falta de professores indígenas, além da situação laboral precária, e falta de autonomia no tocante à gestão da escola (incluído o ordenamento curricular, administração e pedagógica).

A Escola Indígena José Carapina funciona em conjunto com o contexto cultural da comunidade, considerando que as atividades pedagógicas estabelecidas nas salas de aulas que atrapalham as rotinas culturais da aldeia, ou seja, o processo de escolarização dos Jeripankó orquestrado por professores indígenas e não-indígenas não desrespeita a organização e os modos que as lideranças educam os jovens. Mas esse funcionamento não é graças à Secretaria de Educação, pois ela impõe que a escola José Carapina siga as mesmas ações de gestão administrativas e pedagógicas que as demais escolas do estado alagoano. No entanto, as lideranças, professores, coordenadores e a direção se esforçam ao máximo para trazer um ensino que realmente faça jus ao que foi decretado por lei.

O quadro docente da escola é formado por 20 professores, no qual a maioria são indígenas, embora seja um objetivo da aldeia que todos professores sejam indígenas Jeripankó, considerando que eles são essenciais, porque atuam fazendo uma ponte entre a área indígena e mundo ocidental. Dessa forma, Para que a educação escolar indígena atenda aos propósitos da diferenciação, afirmação étnica, resgate e socialização de seus saberes, pedagogias e ritos, bem como, o estabelecimento de relação – desde que lhe seja conveniente – com a cultura ocidental, é imprescindível atuação de profissionais de educação integrantes dos próprios povos indígenas (LIMA, 2019, p. 97).

Mas por enquanto isso não é possível na aldeia Jeripankó, porque não há um número suficiente de professores com formação superior em algumas das disciplinas ofertadas. Além disso, desses 20 professores 18 são contratados e apenas dois concursados. Isso revela a desvalorização e precarização do trabalho dos professores indígenas, como são contratados eles não estão efetivamente estabilizados no emprego.

Considerando que,

Muitas comunidades devido a precariedade dos municípios em que estão inseridas, as dificuldades internas e falta de demanda suficiente, são supridas pela rede formal de ensino, sem nenhuma diferenciação curricular ou formação específica dos professores. Esse ponto reforça a ideia que a reserva é no fundo uma espécie de limitação, de exclusão e de extinção das possibilidades de expressões e construções indígenas. Viso que, continuam funcionando como reduções da época jesuítica. Como muitos migram, reduz-se bastante a quantidade populacional de reivindicação, suas populações são então obrigadas a viverem em conjunto com as instituições educacionais da rede normal de educação que quase nada oferece de expressão indígena, mesmo com a constituição da nação enquanto povo e história tendo um enorme peso dessas sociedades (SILVA, 2008, p. 119).

Nesse contexto, o (Entrevistado 1) da escola José Carapina relata que,

as dificuldades da gestão são geralmente a falta de políticas públicas de estado que não têm avançado na carreira específica do professor indígena.

Temos décadas de enfrentamento às dificuldades e pouco temos conquistado senão o direito de afirmação e resistência. A GERE nos coloca no mesmo patamar das escolas ditas " regulares", o sistema de rede não faz direcionamento ao currículo, então essa flexibilidade é feita dentro do próprio território onde se encontra o espaço escolar. Felizmente temos essa possibilidade e capacidade de construção do que nos reafirme, enquanto cidadãos com características próprias de povo (Entrevista concedida em Setembro de 2021 para complemento à pesquisa de revisão bibliográfica). A falta de investimentos é um dos problemas mais apontados pela educação escolar da comunidade. Tendo em vista que a escola necessita de uma infraestrutura melhor, pois a escola não possui biblioteca, sala de informática, refeitório e nem materiais didáticos para serem usados pelos professores. O próprio prédio não comporta a atual quantidade de alunos (322 alunos), como solução, a comunidade escolar utiliza o primeiro prédio escolar da comunidade (a escola José Quintino) como anexo, no qual atuam duas turmas de Educação Infantil. A própria comunidade e a gestão escolar frente a essas dificuldades seguem resistindo e continuam em busca de melhores condições para a materialização do ensino escolar na escola José Carapina. Nas imagens 03 e 04 a seguir é apresentado o espaço do prédio escolar do território Jeripankó, no qual podemos observar que os livros didáticos estão empilhados em um espaço do pátio por não haver uma biblioteca para organizar e preservar esses materiais.

Imagem 03: Pátio escolar.



Fonte: Erica Lima, 2018.

Na imagem 03, temos o que parece ser um evento no qual os jovens são os protagonistas, eles apresentam sua cultura com muito fervor. Porém, como se visualiza na imagem, não há espaço específico para qualquer tipo de festejo, palestras, apresentações, o único espaço utilizado é o pátio escolar para esses acontecimentos. Além disso, o pátio também é utilizado como cantina pelos alunos.

Imagem 04: jovens fazendo uma apresentação das danças indígenas Jeripankó na escola.



Fonte: Erica Lima, 2018.

Apesar de buscar adaptar seu ensino à realidade da comunidade, a Escola Estadual Indígena José Carapina tem seus impasses, pois a 11ª Gerência Regional (GERE) gerencia a escola indígena como se fosse uma escola não indígena, ela padroniza todas as escolas, sem se ater as especificidades de cada povo. E a escola acaba não tendo autonomia plena em sua gestão. O fato é que a escola não tem seu próprio calendário escolar oficializado e adaptado à realidade do Jeripankó, não possuem autonomia plena na construção de seu Projeto Político Pedagógico e currículo – vale ressaltar que esses pontos mencionados são essenciais para a construção de uma educação escolar indígena. Os professores, coordenadores e direção tentam suprir essas necessidades se adaptando à vivência e aos costumes tradicionais do Jeripankó, pois segundo os mesmos é de extrema importância que

exista um calendário escolar que respeite as tradições, principalmente os rituais que são mais prolongados. Mesmo não gozando de uma autonomia plena, a escola possui uma autonomia relativa.

Com isso, eles abrem um espaço para agir em conjunto com a comunidade, no momento em que a escola possibilita que as lideranças, caciques, benzedeiros e pajés possam dialogar com os alunos. Dessa forma, a escola incentiva desde cedo a dar importância para os seus valores dentro da sala de aula. Uma das formas de integração da comunidade com as práticas escolares utilizadas pela escola são os Jogos Indígenas, que são promovidos com o intuito de resgatar jogos e brincadeiras típicas da aldeia. Nesse momento de lazer, toda a comunidade participa e os alunos conhecem algumas modalidades de atividades que eram praticadas em outros momentos, por exemplo: arremesso de lança, arco e flecha⁹, etc.

(imagem 05 e 06).

Imagem 05: Abertura dos Jogos Indígenas



⁹ O Arremesso de Lança é uma modalidade dos jogos indígenas na qual é usada uma lança – instrumento de caça e defesa. Nessa modalidade, cada atleta tem direito a três arremessos e é apreciado também a técnica corporal para conseguir impulso, quanto maior a distância alcançada, maior é a pontuação. O arco e flecha é outra modalidade dos jogos indígenas em que é necessário precisão e foco para o uso dessa ferramenta de caça e defesa, o objetivo dessa modalidade é atingir um alvo fixo ao chão.

Fonte: Érica Lima, 2017.

Imagem 06: Jogos Indígenas – modalidade arco e flecha.



Fonte: Érica Lima, 2017.

Um dos outros impasses enfrentados pelo Jeripankó na educação escolar é a falta de um livro didático diferenciado, adaptado à realidade dos indígenas. Na Escola Indígena José Carapina, os livros utilizados são os distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático, e são livros que possuem um conteúdo muito distante da realidade dos indígenas Jeripankó, e são os mesmos utilizados por escolas não-indígenas. Com isso, os professores da escola José Carapina trabalham com esses livros, mas as atividades precisam ser adaptadas para abordar as questões indígenas.

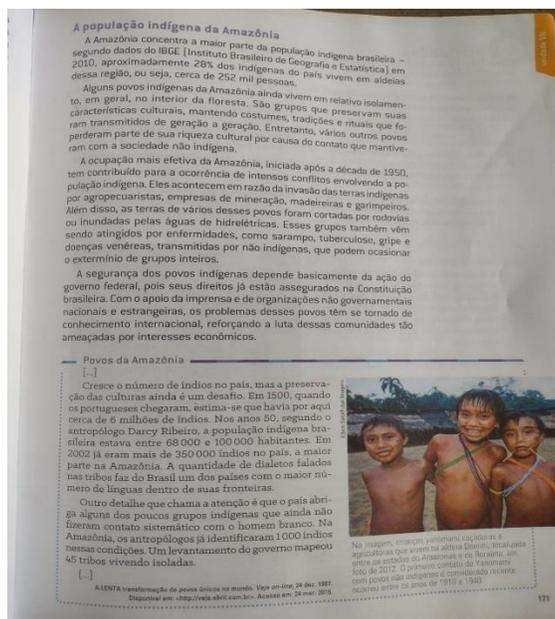
De acordo com determinado professor indígena (Entrevistado 2) da escola José Carapina, o quadro de profissionais da educação dos Jeripankó utiliza-se de um acervo existente no meio sociocultural, que constitui por si uma forma mais autêntica de se vivenciar, traduzir e inserir o contexto o em que a sociedade se relaciona. Pois os conteúdos que são trabalhados nos livros didáticos remetem à alusão de que os indígenas fazem parte do passado, e com isso os indígenas atuais são ofuscados e não são representadas devidamente nos livros de Geografia e História. A imagens 07 e 08 mostra como os indígenas são retratados nos livros didáticos.

Imagem 07 – representação dos indígenas no início da ocupação colonial.



Fonte: Érica Lima.

Imagem 8 – Representação dos indígenas da Amazônia.



Fonte: Érica Lima.

A imagem 08 foi retirada de um livro de História Geral com conteúdo do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, onde podemos ver os indígenas sendo escravizados, trabalhando para

os colonos. E a partir da legenda na primeira imagem é notório que o indígena representado não passa de um figurante, pois não há nenhuma crítica em relação à escravização dos indígenas, somente mencionam o fato da exploração da natureza e da economia da colônia, além disso, a imagem está camuflando as violências e conflitos que existiram na época, mostrando os indígenas trabalhando pacificamente para os colonos, fato que não ocorreu bem assim.

A imagem 08 foi retirada de um livro de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, no qual mostra indígenas da etnia Yanomami localizada entre os estados de Roraima e Amazonas. É perceptível que a maioria das imagens de indígenas nos livros didáticos geralmente trazem indígenas com características fenotípicas bem similares, de certa forma uma homogeneização dos povos indígenas, onde a maioria dos indígenas apresentados são da Amazônia para representarem os indígenas de todo país.

Essas representações genéricas diminuem a imensa diversidade sociocultural e negligenciam os mais de 300 povos indígenas, com suas 150 línguas e dialetos, e cada uma possuindo suas próprias características físicas, religiosas e político-social. Ao generalizar esses povos diminuem as chances dos discentes de conhecer mais sobre a temática indígena, de tal forma, de respeitar a diversidade indígena para lutar e para defendê-los.

Na Educação Infantil existe no currículo uma disciplina intitulada cultura indígena, onde são contempladas as práticas cotidianas e as manifestações culturais da aldeia com os discentes. Por sua vez no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o currículo é comum as demais escolas estaduais de Alagoas, não existe nenhuma disciplina específica no currículo, dessa forma, os professores adaptam alguns conteúdos trabalhados nas disciplinas formais com o cotidiano da comunidade.

Apesar de todas as dificuldades mencionadas, a Escola Indígena José Carapina tenta construir um espaço educativo que seja uma interligação mútua de saberes. Segundo o (Entrevistado 1) da escola,

A escola enquanto espaço social, tem a missão de fazer uma ponte do saber popular do sujeito dentro do seu espaço físico, étnico e cultural, utilizando em contraponto demais elementos do conhecimento global para a formação holística dos sujeitos em sua constante transformação. Evidentemente essas transformações não interferem, ou não devam

influenciar na forma de agir e pensar de cada um enquanto cidadão que traz em si sua identidade étnica. (Entrevista concedida em setembro de 2021 para complemento à pesquisa de revisão bibliográfica).

Contudo, a educação escolar indígena na aldeia Jeripankó ainda está longe de ser a ideal, as dificuldades existentes cada vez mais bloqueiam esse direito. Ainda há muito que se construir, por isso, os indígenas continuam reivindicando que o direito à educação seja efetivado na íntegra de acordo com as leis estabelecidas vide a Constituição Federal – uma educação diferenciada, contextualizada e de qualidade, com as condições necessárias asseguradas pelo Estado.

A educação escolar está ativa na aldeia, com o objetivo de preparar os indígenas para a luta, tornando-os mais conscientes de seus direitos indígenas, logo, para que os indígenas tenham uma educação completa, a escola precisa ser de qualidade e diferenciada, e tem que ser interposta no “contexto sociocultural da aldeia, sinalizando, portanto, uma relação estreita entre os conteúdos e práticas pedagógicas da educação formal com os conhecimentos e processos educacionais vivenciados no cotidiano do grupo étnico” (GUEIROS e FERRO, 2021, p. 106).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi abordado no decorrer desse trabalho, vimos que os indígenas são sujeitos históricos e resistentes, que reivindicam e lutam para conquistar os direitos que lhes foram usurpados ao longo dos séculos, haja vista a opressão escancarada que os povos indígenas suportaram, muitos povos foram até extintos. Diante da sociedade atual, na qual os direitos indígenas estão sendo reduzidos cada vez mais, os povos seguem resistindo, e o processo de escolarização nas aldeias passou a ser defendido pelos povos originários como um instrumento de luta, de fortalecimento cultural e, por conseguinte, de transformação social.

Essas mobilizações dos povos originários desafiaram e continuam desafiando o Estado brasileiro, pressionando-o para formular políticas públicas que respeitem a pluralidade cultural e social dos povos distintos do país e por conseguinte executá-las. De todo modo, vale lembrar que o movimento indígena é de extrema importância, pois através

dele foram alcançados alguns direitos constitucionais que os indígenas não tinham. E, atualmente, as lutas são para que esses direitos se concretizem de fato.

Além de lutarem pelo direito à saúde, à terra, a reivindicação pela educação escolar indígena foi incluída nas pautas das reivindicações, deixando de ser uma pauta secundária. Com isso, as mobilizações de professores indígenas, instituições, órgãos e outros atores atuam na luta para que a educação escolar indígena avance no sentido de tornar a escola um espaço que promova a valorização dos saberes dos povos originários, e a formação de uma consciência de afirmação da cultura dos povos indígenas, além da promoção de um senso crítico e político.

Cabe ressaltar que a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi o pontapé inicial para o reconhecimento das organizações sociais, culturais e política dos indígenas, bem como seus direitos. Por conseguinte, vêm o desenvolvimento político-legal da educação escolar indígena, desde então, as discussões de princípios da educação escolar indígena, educação específica, diferenciada, comunitária, intercultural, bilíngue, multilíngue foram fortalecidas com o propósito de obter a elaboração de novos marcos para a educação indígena.

Apesar dos avanços da educação escolar indígena, as escolas ainda não ofertam o ensino diferenciado, específico e de qualidade, contido nas leis institucionais da educação. Infelizmente, o cenário da educação escolar indígena no país ainda é desolador, as políticas públicas da educação não estão sendo implementadas devidamente. Corroborando Grupioni (2011), as principais dificuldades nessa área referem-se: iniciativas do governo federal sem a participação e engajamento dos povos indígenas; descontinuidades administrativas; falta de compromisso dos dirigentes estaduais; incipiente execução orçamentária; planos de ações distintos para a educação indígena, inclusive em suas ações e avaliações, como no caso da Funai e do MEC.

Diante desse cenário, situa-se o Jeripankó, um povo que consolidou sua etnia através de uma longa trajetória repleta de lutas pela garantia de seus direitos, de enfrentamento às opressões e discriminações. É um povo que habita sertão alagoano, enfrenta as dificuldades do clima semiárido (irregularidade de chuvas, clima quente e seco, solos impróprios para

plântio, etc.), onde os únicos meios de subsistência é o plântio de alimentos (milho, feijão, mandioca), que ocorre nas épocas de inverno, quando acaba as safras os indígenas migram para outras localidades em busca de empregos para garantir a sua subsistência. Mesmo diante de todas as adversidades é um povo que nunca perdeu as suas forças de lutar em prol de seus direitos, pois ele tem fé na sua cultura, no mundo místico e religioso, no qual o plano imaterial (religião, costumes, rituais, tradições) do povo Jeripankó se funde com o mundo material (toda extensão do território), e se torna o alicerce de toda luta do povo Jeripankó.

Esses guerreiros também estão batalhando por uma educação de qualidade, diferenciada, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e intercultural. Pois eles sabem que educação escolar indígena é essencial para a formação social, política e cultural do povo. Segundo Gueiros e Ferro (2021), os Jeripankó, souberam como se apropriar do saber formal escolar e das influências externas do território para, assim, continuarem existindo para além do corpo físico, resistindo no seio de sua tradição, identidade, cultura e ancestralidade que marcam a presença étnica no Sertão de Alagoas.

Assim, os povos indígenas continuam resistindo e lutando pelos seus direitos constitucionais, pelos seus ideais, perseveram na luta, enfrentando os obstáculos de cabeça erguida. E desse modo vão construindo e garantindo um futuro no qual as futuras gerações possam viver livremente, sem medo, sem opressões, sem perseguições, com educação e saúde, e principalmente, com suas terras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os Índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

AMORIM, Siloé Soares de. Índios ressurgidos: a construção da auto-imagem dos Tumbalalá, os Karuazu, os Catokinn e os Koiupanká. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Visual), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

ANDRADE, Manuel Correia de. A questão do território no Brasil. 2º ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. O reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. In: A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. João Pacheco de Oliveira (org.) / Rio de Janeiro: Contra Capa, 229-278, 1999.

BANIWA, Gersem Luciano dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na Educação Escolar Indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília. 1996.

Disponível em:> Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC. Disponível em:> Acesso em: 07 ago.

2021.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF: MEC, 2014.

Disponível em: Acesso em: 13 maio 2014.

CALDERONI, Valeria. A. M. O. Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas. In. URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Editora UFMS, 2016.

CAMARGOS, Ailton. Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República. Revista Brasileira de Educação e Cultura, n, 17, p. 129-139, 2018.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. Por uma educação descolonial e liberadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2014.

COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. In: Leonel França. O método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Agir, 1952.

FERNANDES, Florestan. A organização social dos Tupinambá. São Paulo, Hucitec, 1989.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. Luta, suor e terra: campesinato e etnicidade nas trajetórias do povo indígena Tingüi-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL). 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Centro de Filosofia E Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A educação escolar indígena em alagoas: espaços, processos históricos e debates. Gilberto Geraldo Ferreira, Edson silva (Orgs.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A educação Jeripankó: Uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009. GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre

associedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Donizeti Benzi, (Org.). A temática indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: ><http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>< Acesso em: 04 agos, 2021.

GUEIROS, Lucas Emanuel Soares; FERRO, Larissa Ferreira. Os terreiros ritualísticos e a Escola Indígena José Carapina: espaços e práticas educacionais e identitárias do povo jiripankó. Gilberto Geraldo Ferreira, Edson silva (Orgs.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

LIMA, Érica Franciele da Silva; SANTOS, Flávio dos. A resistência do território indígena ante o avanço do capital: um olhar para a comunidade Jeripankó. In: Revista de geografia agrária, edição especial, v. 15, n. 39, p. 162-179, dez., 2020.

LIMA, Lucas Gama. Considerações sobre a educação escolar indígena em Alagoas: um olhar nas contradições. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da. (Orgs.).

Índios de Alagoas: terra, educação e política. Maceió: CBA Editora, 2019.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.

Tese (Doutorado) - Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2011.

MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). Legislação indigenista brasileira e normas correlatas. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Geografia histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia. São Paulo: Annablume, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. Minha Identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

PISSURNO, Fernanda Paixão. Tratado de Tordesilhas. InfoEscola, 2018. Disponível em:>
>Acesso em: 25 de agosto de 2021.

PRADO JÚNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. 46º ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. Revista Práticas de Linguagem, n. 2, v. 3, p. 234-246, 2013.

SÁ, Elisiane Barbosa de. O ensino de geografia e a categoria território no contexto da educação indígena. Monografia - curso de licenciatura Licenciada Plena em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1991.

SANTOS, Cícero Pereira dos. Território e Identidade: processo de formação do povo indígena Jiripancó. Monografia - curso de licenciatura intercultural indígena de Alagoas – CLIND/AL, Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas do Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global; Brasília: MEC: Unesco, 2004. P. 149-170.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Lei de Terras de 1850. Brasil Escola, 2018. Disponível em:
><https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-terras-1850.htm><Acesso em: 25 de agosto de 2021.

VALENTE, Rubens. Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: editora SCHWARCZ S.A, 2017.