

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SOB POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAPITAL

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes: desafios históricos e urgências contemporâneo

Rodolfo de Lira Silva¹
Neila da Silva Reis
Sarah Lollato

RESUMO

O presente artigo problematiza a operacionalidade de políticas educacionais para os povos indígenas e traz elementos do contexto atual do capitalismo que se contrapõe à concepção de diversidade cultural e o manejo étnico com os ecossistemas. Este objetiva apreender pontos e contrapontos de políticas educacionais e situar como essas chegam à Escola Estadual de Educação Básica Itapó, na aldeia indígena Karapató Plakí-ô, a partir de uma leitura com aportes na referência Marxiana. Para isso, a metodologia consiste em pesquisa documental e de campo sobre alguns documentos que regem a política educacional. Por meio desses procedimentos é possível pontuar alguns resultados, entre os quais, a presença de contradições diversas; filtros, estratégias de classes proprietárias que engessam a implementação de uma política pública voltada para o social, a qual se apresenta de forma desarticulada com as necessidades vigentes da realidade indígena. Tal política, na operacionalidade, é parte de processos de empobrecimento às classes trabalhadoras, nessas, as populações indígenas. Essas têm influência de organismos internacionais, em que se resumem em políticas estatais focalizadas para assegurar magnitudes de renda econômica aos grandes capitalistas, em nível macromicrorrealidade. A política educacional é subordinada à econômica em curso, a qual viabiliza aportes financeiros e jurídico-político para realizar o tempo do capital via neodesenvolvimento. Modelo este que facilita os grandes empreendimentos e a expansão do capitalismo nas áreas de floresta. Essa dinâmica orientada pela lógica de prover também uma hegemonia cultural, de forma que, veladamente, não admite a diversidade cultural. Nesse tecer de políticas estatais, a função social da educação escolar é circunscrita por essa lógica, em contraposição se constrói marcos reivindicatórios para que o Estado promova a recuperação da língua indígena, e contribua para o ressurgimento e apropriação dos preceitos e conhecimentos que fazem parte da cultura étnica. O movimento indigenista visa que a língua seja ensinada e, também via escolar ocorra a preservação desta, porque se encontram ameaçados pela freqüente assimilação e miscigenação de outros veículo educativos, como a indústria cultural. Processo de projeto estrutural que impõe o esquecimento e o etno genocídio cultural, de raízes étnicas, através da imposição do sistema capitalista e da globalização excludente que, por meio de diversas estratégias de planejamento, relações políticas, adéqua a ordem jurídica aos seus interesses econômicos.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena, Política Educacional, Capitalismo contemporâneo.

Introdução

Informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE – registram que no Brasil, em 2014, são cerca de, 734.127 indivíduos indígenas, pertencentes a mais de 230 povos, falantes de 180 línguas, distribuídos em 612 terras indígenas (I) no território brasileiro. Os povos indígenas contribuem decisivamente para o Brasil apresentar essa diversidade étnico-cultural, a qual se constitui em riquezas socioculturais, tecnológicas que configuram um patrimônio material e imaterial impar em territórios, como a América Latina.

Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades os povos e as nações são aquelas que, contam com uma continuidade histórica das sociedades anteriores,

¹ Filiados a Universidade Federal do Alagoas (UFAL)

apesar da invasão e da colonização que foi desenvolvida em seus territórios. Esses povos consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conversar, a desenvolver e a transmitir as gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, para ter garantida sua reprodução social, e velar pela base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, instituições sociais e sistemas jurídicos (GRUPIONNI, 2006. p.27), com estratégias de resistência aos projetos e transformações do capitalismo, tanto no seu plano político, dinâmicas econômicas e culturais que se expandem e têm caráter de imediaticidade.

Os próprios povos indígenas reconhecem alguns critérios e apontam parâmetros para a autodefinição e, embora não sejam únicos nem excludentes, vão ao encontro do que ficou acordado pelas nações unidas, como assinala (GRUPIONNI, 2006, p.27):

[...] Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais; Estreita vinculação com os territórios; Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos; Língua, cultura e crenças definidas; Identificar como diferente da sociedade nacional; Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas.

Mesmo diante da trágica prática colonizadora que dizimou populações, nos mais de 500 anos de contato dos povos indígenas com povos não indígenas, houve e há uma obstinada resistência, permanecendo até o tempo presente, de 2014, a diversidade das formas de vida, construídas na trajetória de cada grupo. Darcy Ribeiro (1977, p.14) afirma que o indígena foi submetido a um processo que força, constantemente, a “transformar radicalmente seu perfil cultural [...] transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio”. Tal persistência é instituinte para manter a tradição cultural, a partir de centralidade em rituais religiosos que são bases fundantes para assegurar a identidade indígena, e esses rituais têm cunho pedagógico e geracional, frente ao capitalismo monocultural.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDIGENISTAS NO CONTEXTO DO CAPITAL

Desde a colonização do Brasil, a educação escolar, por meio das missões religiosas, serviu de instrumento de destruição cultural dos povos indígenas, pois o que se buscava era a domesticação desses, a fim de torná-los força de trabalho para as diversas atividades econômicas que nas províncias brasileiras se desenvolviam, com o modelo extrativo devastador e de agricultura intensiva. As relações que se estabeleciam eram de dominação e homogeneização cultural. No entanto, sabe-se que a educação pode ser também o principal

instrumento de inclusão, respeito ao pluralismo cultural e afirmação de uma nova era para esses povos.

A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, ignorou completamente a existência das sociedades indígenas e, conseqüentemente, a diversidade étnica e cultural que compõe o povo brasileiro. Somente dez anos mais tarde, através de um Ato Institucional de 1834, o governo passa a designar como sendo de competência das Assembléias das Províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar os índios em estabelecimentos coloniais, facilitando, com isso, a apropriação de suas terras.

No século passado, a relação do Estado brasileiro com as sociedades indígenas estabeleceu-se a partir de uma política de integração, segundo a qual o “índio” era reconhecido apenas em caráter provisório, ou seja, enquanto estivesse sendo preparado para ingressar na “civilização”. Essa era uma política que apontava para o fim da diversidade étnica e cultural, pois reconhecia a diversidade apenas como um estágio passageiro de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação do índio à sociedade nacional.

A política de integração fundamentava-se, portanto, na falsa ideia/crença de que a humanidade inteira passaria necessariamente por um único processo evolutivo, no qual a civilização ocidental européia representaria o estágio mais avançado e ao qual, todos os índios fatalmente chegariam pela educação e pela catequização em seu estágio final da integração. Esta política de integração do Estado capitalista era e é contrária a diversidade, e esta nas sociedades indígenas é tratada sob a lógica formal, como se sua ciência, tecnologias, modos de organização econômica e sociocultural como se fosse inferior. Ao ser pensada e tratada como um objeto pelo Estado Moderno, as etnias indígenas foram classificadas pelo pensamento científico, na linha do tempo cronológico e político, em estágios para alcançarem o estado positivo, o do capitalismo. Assim de estágio atrasado, portanto, transitório, poderiam passar a um estágio superior, de cultura europocêntrica. Para tanto, esta diferenciação étnica “necessitava” ser anulada, e essa aconteceria, quando os índios fossem integrados à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, os índios deveriam abandonar a sua própria identidade.

A partir da metade da década de 1970, últimos anos do regime militar, o movimento indígena começou a tomar forma, juntamente com a reorganização da sociedade civil, buscando mecanismos de superação da política integracionista do Estado brasileiro. Estes movimentos vão servir de parâmetros para as políticas públicas que começam a ser implementadas nos anos de 1980.

Segundo Vieira (2001, vol.21, pp. 9-29.), a política social brasileira no século XX vai se compondo e recompondo, conservando sempre em sua execução o caráter fragmentário,

setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos e aos interesses econômicos do capital. E ainda, em nenhum outro momento a política social encontrou tamanho acolhimento quanto na Constituição de 1988.

Foi somente a partir da Constituição de 1988 que essa situação começou a mudar, trazendo em seu bojo conquistas significativas no que concerne aos direitos indígenas, mas essa é limitada pela regulação maior do Estado capitalista. Rompe-se assim com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, reconhecendo aos povos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias. Mas, até que ponto a lógica do sistema reconhece os povos indígenas e sua cultura no patrimônio do conhecimento acumulado; e o inclui no escolar?

A partir de então foi reconhecido aos povos indígenas o direito de organização, de manifestação lingüística e cultural, de ser e de viver segundo o seu próprio projeto societário. O novo texto constitucional rompeu, portanto, com a política integracionista de homogeneização cultural e étnica e estabeleceu um novo paradigma, baseado na possibilidade do discurso de pluralismo cultural.

Toda legislação anterior embora marcada por diretrizes “protetoras”,

“[...] apostava na gradual assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, porque os entendia como uma categoria transitória e fadada à extinção. [...] A constituição de 1988 assegurou o direito a diferença cultural, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (GRUPIONI, 2001, 95).

Em 1999, o Parecer nº14, do CNE propôs a criação da Escola Indígena, definiu a esfera administrativa dessas escolas, seu currículo, flexibilidade e a formação do professor. Estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 do CEB, que responsabilizou os Estados pela oferta, execução e regulamentação da educação escolar indígena diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios. Ao Estado caberá também o provimento de recursos humanos, financeiros, bem como a promoção e formação inicial e continuada dos professores indígenas, além da elaboração e publicação de material didático específico para essas escolas.

No que diz respeito às ações do MEC, em relação à política educacional indigenista, até então, não chega a atingir seu objetivo nessas comunidades. Os programas e ações a serem implantadas sofrem lacunas ainda por falta de qualificação específica e geral sobre educação escolar indígena e de professores e técnicos que dominem a língua materna. A falta de apoio que essas comunidades têm e está contribuindo à degradação de o patrimônio histórico indígena.

A respeito disso, a Primeira Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, ocorrido em agosto de 2009, na cidade de Luziânia, ressalta a importância do conceito escolar indígena, como direito deste povo, o qual deva ser caracterizado pela ressignificação das identidades étnicas, valorização das línguas e conhecimento dos povos indígenas, bem como associação entre escola, sociedade e identidade, de acordo com os projetos definido por cada povo indígena. Também um trabalho diário feito por professores, lideranças e aliados é extremamente necessário, para fazer conhecer a escola modelada historicamente pela negação da diversidade sociocultural, tem mérito para contribuir a sua superação

Desse importante movimento, na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena é afirmado o conceito de educação escolar Indígena como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas pela recuperação da História, valorização das línguas maternas e conhecimentos dos povos indígenas, pela relação expressiva entre escola, sociedade e identidade, em consonância com projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. (Documento final, 2009). Essa conferência se reporta a respeito das diretrizes educacionais para o povo indígena de que a escola seja de caráter intercultural, inclusiva no sentido de integrar guardiões da memória cultural, e aplicação de conhecimentos indígenas. Nesta deve-se respeitar e manter sábios indígenas independente de seu grau de escolaridade, para que assim possa se manter viva a cultura e a língua materna e de cada comunidade indígena, como dar o suporte necessário para o bom desempenho da escola.

A escola indígena é pensada em uma perspectiva intercultural, e faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a vida sua vida social, à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar, debater com outros saberes. Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica.

Segundo Kahn e Franchetto (1994), a educação escolar indígena se deu dentro da sociedade não-indígena, o que acaba não sendo uma educação indígena, isto porque segundo as autoras, a educação indigenista não consegue compor as especificidades de cada comunidade indígena, o que não ocorre em uma educação indígena, pois esta é profunda nas raízes culturais. A primeira foi criada dentro de um contexto indefinido, pelo fato de ter sido formulada ao longo da História do Brasil, o qual andou ligada a religião do colonizador, as doutrinas humanitárias e positivistas, e que apesar das conquistas obtidas na última Constituição referente aos direitos indígenas há uma dificuldade em harmonizar essas conquistas:

Até os anos 70, podemos identificar um projeto claro, explícito e pragmático que norteou a Educação Indígena no Brasil: catequese e socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira, já que a tradição indigenista se pautava no estímulo a formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação. O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã. Isto se confirma quando os órgãos oficiais de tutela — o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) — estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos, para que elas se incumbissem de implantar o trabalho escolar dentro das aldeias” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p.2).

Nesse processo, o Estado se preocupou em construir um modelo de educação específico para povos indígenas, com fins de “integração”. A partir dos anos 80 é que surgem leis com promessas a fim de evitar o desaparecimento desses povos, mas, que se assumia como inevitável o desaparecimento das culturas indígenas:

A experiência histórica demonstrava, entretanto, que o processo de mudança desencadeado pela presença dos brancos majoritários ao redor das sociedades indígenas conduzia a reformulações socioculturais, mas não à transformação dos índios em não-índios; conseguiu-se que esta constatação fosse assimilada pela nova legislação através do reconhecimento da existência e manutenção das minorias étnicas no país (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p.2).

Para as autoras, as políticas públicas precisam redimensionar o seu discurso sobre a educação como um todo, em que se tenha uma horizontalidade na sua concepção e seja inserida a educação formal para as minorias. Segundo Kahn e Franchetto (idem) é preciso contestar o atual discurso disseminado nas repartições públicas, o qual se diz preocupado, com os indígenas, mas, limita-se às políticas de editais. Remete-se como dever cumprido. É necessário que exijam mudanças nas ações do Estado, pois embora suas políticas tenham no seu planejamento princípios sociais, na prática esses não se efetivam, e muito menos têm horizonte de longo prazo, abrangência e intervenção favorável para garantir permanência e gestão na terra. Como garantir uma transformação de modo que venha direcionar ações públicas para o social, se os interesses das elites capitalistas que controlam o Estado, na essência, são anti-indígenas? Para essas é preciso sair do discurso para a ação, “sair do dizer para o fazer”; quando? Ademais, não basta estar apenas na Constituição de 1988, deve ser de fato efetivado os direitos assegurados nessa constituição para as etnias brasileiras. Iniciativas promovidas por lideranças e indigenistas próximos aos povos indígenas são construídas:

Nosso intuito, ao organizarmos este número do Em Aberto, é contribuir para a mudança de rumos — do dizer e do fazer — da chamada Educação Indígena, no momento em que parece abrir-se um espaço para reformulações, no âmbito da política oficial, através do próprio Ministério da Educação. Procuramos, assim, dar alguma substância às discussões que têm sido travadas no Comitê de Educação Escolar Indígena, no seu trabalho de assessoria e de definição das novas "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Nesse contexto, achamos importante oferecer ao público, entre outras coisas, reflexões, críticas e polêmicas sobre aspectos da Educação Indígena e relatos de experiências alternativas, divulgando idéias e projetos não-oficiais que poderão — é o nosso desejo — influenciar positivamente a própria política oficial (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p.4-5)

Pontos e contrapontos são partes constitutivas do processo de embate entre lideranças, indigenistas por um lado, e intelectuais do neodesenvolvimento, por outro. Quando e em que medida o Estado, via MEC e Secretarias irão instaurar políticas sociais, para além das permitidas? A cobrança é para a escola! O Estado é a expressão das relações de produção e, ao mesmo tempo, a instituição maior para conciliar os conflitos de classe e assim manter a ordem de domínio econômico. Além de manter os antagonismos e contradições da classe sob controle. O Estado deve ser visto como um aparelho repressivo da burguesia com várias atribuições nesse âmbito, dentre as quais está para reprimir e legitimar o poder da classe dominante (MARX; ENGELS, 1992, p. 27). Nessa direção,

[...] O modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração, isto é pela apropriação da força de trabalho. [...] O sistema de ensino é entendido como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste a integração dos indivíduos no sistema – única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX; ENGELS, 1992, p. 6).

NOTAS SOBRE O ESTADO: implicações para a educação escolar indígena

Marx também se reporta aos aspectos das desigualdades remetendo essa situação a partir de uma ordem social que submete o mundo ao poderio do capital. Relata que o trabalho humano nunca produziu tantos objetos em toda história humana. A condição de poder da burguesia é o crescimento do capital que submete o homem ao trabalho assalariado, gerando uma base de competitividade e desigualdade entre os trabalhadores. Isso canaliza para um índice absurdo de “pobreza que cresce mais rápido do que a população e a riqueza”. (1998; p.28). O paradigma de produção capitalista permite maior exploração entre as pessoas, causa a marginalização do

trabalhador do campo e, a mão de obra humana na fábrica ou no latifúndio, transforma-se numa mercadoria a serviço da burguesia, do capitalismo que também se articula pelo processo educativo.

Os recursos normativos do Estado, no conjunto de suas instituições são reorientadas, em cada tempo histórico a fim de se veicular ações ofensivas às culturas locais, para que instrumentos de dominação da burguesia se desenvolvam para o alcance de interesses mercantis. Processos que se materializam nas relações sociais, de produção, potencializando à exploração do homem, pelo trabalho assalariado, conseqüentemente favorece as desigualdades sociais que afloram, resultantes do modelo capitalista. As lutas de classe na sociedade atual ocorrem em dimensões diversas, ideológica, econômica, cultural, como, por meio de embates de projetos, confrontos em oposição às leis autoritárias e aos modelos econômicos da sociedade, que se distinguem pela sua estruturação e concepção. No modelo capitalista uma pequena parcela da classe dominante controla os meios de produção, e atualmente é centrada na produção desmedida de uso utilitário da natureza. Essa elite impõe condições sociais desestruturantes ao modelo societário que promove a vida social interligada à natureza; nesses construtos regulatórios estão às restrições às afirmações socioeconômicas e culturais de minorias étnicas, principalmente, os indígenas, os quais são afetados pelas políticas focalizadas, pela radicalidade nefasta de assistência aos pobres; essa insuficiente e ineficaz realizada pelo o Estado. Nesse cenário conjuntural e estrutural, é parte, a educação escolar, em que o modelo neoliberal imposto pelos recentes governos em que colocam medidas que afastam-se do social, se revelando mínimo para a educação. Modelo que não assume a responsabilidade, e coloca para a população, a função de gerenciar a sociedade, por isso fragiliza a estrutura e qualidade educacional. O sentido é o máximo para o capital e o mínimo para o social, por isso a retirada do poder público sobre investimentos educacionais. mesmo é livre e deve ser almejado e acumulado em um ciclo de apropriação dos bens de produção e da riqueza e da alienação da maioria que possuem consigo oferta da mão de obra para ser explorada pelo capitalismo nas mãos da burguesia sendo a educação pública da maioria da população rebaixada e atrelada a essa perspectiva de manipulação permitindo capacitar para reproduzir a força de trabalho para o capital, formando individuo ideologicamente conforme os interesses do mesmo, sendo explorado comercialmente pelo setor privado, para as necessidades do capitalismo, como mão-de-obra e assumir conseqüente a isso a posição de consumidor absoluto, aumentando o desenvolvimento econômico e ascensão da propriedade privada, em contra partida e aprofunda o empobrecimento na América Latina, e se mantém por meio das relações mercantis que asseguram a acumulação e desenvolvem as desigualdades sociais e concentração de capital.

Nessa lógica como se desenvolvem as políticas educacionais no sistema escolar? Unidades como as escolas em aldeias indígenas são laboratórios dessa atualidade da centralidade da política em detrimento da centralidade do trabalho, os impactos são exemplos dessa contradição entre os planos e os seus desenvolvimentos na atual sociedade de classes.

O capitalismo é um sistema moldado na necessidade de lucro imediato e na acumulação do capital através da exploração da mão de obra do trabalhador que tem o seu trabalho desvalorizado tendo sua força de trabalho paga como se fosse uma mercadoria. Esse modelo chega aos povos indígenas. Verifica-se a desumanização desse sistema que escraviza e separa a população naqueles que são possuidores dos meios de produção e detentores da propriedade privada – burguesia – e nos que possuem a mão de obra e por ela é instrumento de uso e exploração – proletário, e também o proletário, o peão indígena. Sistema que estende sua lógica de mercantilização, e provê a propaganda ideológica nos meios de comunicação, para o padrão da cultura do consumo às populações étnicas. Padrão esse que refuta organização econômica e cultural diferenciada, de modo a estruturar permanentemente em dimensões políticas o caráter de classe do Estado, à fim de processar funcionalidade movente que consagra relações que desregulam as funções sociais e atingem imediata e mediata a soberania e reprodução do padrão sustentável da economia e sociabilidade de os povos indígenas.

Como destaca Mézáros (2002, p.708), “[...] a dominação da força de trabalho de um modo ou de outro, é o que todas as forças de produção compartilham com a produção do capital, com exceção do sistema comunista primitivo fundado na propriedade comunal [...], apesar da exponenciação dessa exploração na sociedade capitalista e da subsunção do trabalho ao capital”. Tal processo alcança e sua lógica é para ser aprofundada em territórios indígenas.

Assim a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais, engendradas pelas sociedades de classes, pela divisão do trabalho, pela propriedade privada. Fenômeno esse plenamente dado, inclusive a conhecer, na sociedade capitalista, que se “manifesta em disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais” (IANNI,1992, p.87).

Os aparelhos ideológicos do estado segundo (ALTHUSSER *apud* SILVA,Sabrina,2010, p.13)é a base essencial e material da ideologia, onde ocorre um processo decisivo de reprodução das condições de produção, que surgem dos totais esforços da classe dominante que busca com toda ênfase garantir e preservar os seus privilégios, manter o seu poder sobre a sociedade e com isso sempre continuar a explorar o trabalho da classe dominada.

O Estado foi criado como elemento ideológico manipulador e controlador, é um veículo que garante a sociedade de classe. O Estado e o direito são instrumentos estabilizadores de

repressão em que defendem os anseios da classe burguesa e dominante mantendo sua posição hegemônica corroborando com a manutenção do sistema capitalista e a acumulação de riquezas nas mãos de uma minoria enquanto a maior parte da população vive numa plena ditadura revestida de democracia. O Estado é reestruturado para declinar das funções sociais. Nessa reestruturação, o capital coloca a educação como responsabilidade da população, para seu efetivo funcionamento, investindo cada vez menos na educação, para garantir a apropriação do lucro. Nesse quadro, observa-se, que a escola pública é desregulada, e limitada para cumprir à função social que o capitalismo exige; é defasada, e sucateada nos recursos financeiros e de bens imateriais, como projetos pedagógicos que primam pelos conteúdos, os quais possibilitam o conhecimento acumulado, pelo próprio sistema, como estratégia para se enquadrar na subsunção do sistema público. Processo regulatório neoliberal que funda e apóia a privatização do ensino e considera a escola como uma empresa; assim impõe métodos e conhecimentos superficiais e técnicos. A política estatal é para atender a necessidade de formar mão de obra “qualificada” para o capitalismo.

Políticas Educacionais e a Escola Estadual Indígena Itapó – Karapató Plaki-ô

A Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, reconhece que é

[...] urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os Estados; celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram.

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença, fenômeno ligado a práticas e discursos políticos burgueses que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação. Educação Escolar negada, na ordem teórico-política. Organizações societárias de cunho privado embasadas na lógica capitalista, para promovê-la enquanto serviço. O objetivo é completar a barbárie padrozinada de

desenvolvimento verde, modeladora de sistemas econômicos destrutivos da natureza; e dos bens patrimoniais indígenas.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompe com o silêncio da lei anterior, ao regulamentar as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu Art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

De acordo com o Documento Final da CONAE – 2010 no que diz respeito a educação indígena especifica a relevância (PEREIRA, Adriana; REIS Neila, 2014):

Em superar as discrepâncias e desigualdades educacionais para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas [...]. Garantir a utilização da(s) língua(s) indígena(s), língua(s) de construção e transmissão de conhecimentos e não somente como mecanismo de tradução, nas escolas indígenas que assim o desejarem, sem a exclusão do ensino da língua portuguesa, possibilitando estratégias de manutenção, fortalecimento e ampliação do uso de línguas.

Garantir a participação dos povos indígenas em todos os momentos de decisão, acompanhamento e avaliação relacionados a educação, com representação na composição dos conselhos de educação, em nível federal, estadual, distrital e municipal.

Promover a formação inicial e continuada e habilitação de professores/as indígenas (em licenciatura intercultural) e demais profissionais das escolas indígenas propiciando a elaboração e desenvolvimento de propostas

pedagógicas e materiais didático-pedagógicos coerentes com as realidades e projetos de auto-sustentabilidade dos povos indígenas.

O Plano Estadual de Educação em Alagoas, vigorado sob a Lei nº 6.757, de 03 de AGOSTO DE 2006, que tem seu período de 2006 a 2015, inclui as escolas indígenas, afirmando a existência de 13 escolas. Neste sentido, sob responsabilidade estadual e uma, no município de São Sebastião, pela rede municipal. Neste plano consta a quantidade de escolas, professores, alunos e funcionários que atuam em tais escolas, sendo um total de 34 salas, 72 professores, 75 funcionários, 314 alunos da educação infantil e 1009 alunos no ensino médio. Dados esses coletados em 2004, nele não consta dados estatísticos de população indígena analfabeta, mas reafirma o compromisso da Lei 10.172/2001 (PEREIRA, Adriana; REIS Neila, 2014).

Em resumo as propostas político-pedagógicas do plano afirmam uma proposta política e pedagógica diferenciada, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes povos e comunidades indígenas. A formação inicial e permanente dos professores indígenas, racionalização, modernização e democratização da gestão nas escolas indígenas são imperiosas, através da construção e implementação de projetos pedagógicos e de gestão específicos para essas escolas, com a participação coletiva das respectivas comunidades, e necessitam ser implantadas de fato nas escolas de localidades indígenas de Terra Nova e da Aldeia Karapató Plaki-ô. Dentre os objetivos e metas a serem alcançadas e descritas neste plano chama atenção ao que diz respeito à: assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção da escola, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (PEE,2006; PEREIRA, Adriana; REIS Neila).

Esse plano que foi criado em 2006, o qual assegura que o ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental deve ser ofertado nas escolas indígenas, fato que não ocorre na aldeia Karapató Plaki-ô. Em São Sebastião, que nesta escola é ofertada, desde a educação infantil até a 4ª série; em 2013, 5º ano. Para que se tenha continuidade nos estudos a Juventude Indígena Karapotó precisa se deslocar, até o povoado Canabrava.

A dificuldade encontrada nestas comunidades é real, mas o que é mais assustador é a falta de esclarecimento das pessoas não índias em relação às culturas indígenas, e isto não é uma dificuldade só local. É um *déficit* que precisa ser visto pelos movimentos sociais indígenas. Informações de entrevistados apontam que alguns projetos que existiram para os Karapotó, foram feitos por uma associação por nome de Águia Dourada, da cidade de Porto Real do Colégio e que a mesma deixou de funcionar depois que a líder comunitária faleceu (PEREIRA, Adriana; REIS Neila).

A Escola Itapó localiza-se na Aldeia Karaptó Plaki-ô, às margens da Rodovia 101, ao sul do Município de São Sebastião, dista 15 Kms. Esta tem alunos indígenas, sendo matriculados em 2013: da Educação Infantil, 12 alunos; no 1º ano do Ensino Fundamental, 10; 2º e 3º ano, 14 alunos; 4º e 5º ano 14 (INEP; SEE-5ª CRE 2014). A Escola oficialmente funciona em modo multisseriado e é vinculada ao Estado. Há esforço dos próprios professores em realizar o ensino de forma seriada, sobretudo com alunos do pré, primeiro e segundo anos (PEREIRA, Ariana; Reis, Neila, 2014).

A diretora da Escola, Rejane Karapató (2013) registra que as lideranças optaram pela estadualização; não quiseram a municipalização; mas, o Estado, de fato, não está presente. Inclusive, cita que na Secretaria do Estado de Alagoas, foi criado, o setor de coordenação de educação escolar indígena, na estruturação organizativa dessa Secretaria, todavia, este ainda não se afirmou enquanto, apesar de esforços dos técnicos, tendo em vista que esse sofreu um processo de desestruturação.

Pelo Quadro do Acompanhamento da Matrícula Anual de 2013, a referência é o Projeto Educação Escolar Indígena, vinculado a Coordenadoria de Educação da Secretaria de Estado de Educação. Em nível regional o Estado tem a 5ª CRE, e sua estrutura é composta por uma técnica pedagógica, representante desta modalidade educacional. Entre os Programas provedores do financiamento da Escola, se tem o PENAC; PENAI; PDDE – Campo, por meio dos quais, foi destinada para reformar o piso da escola. A conclusão assinala Amorim (2013) só foi obtida, com o Programa Papai Noel dos Correios, financiado por empresários de Maceió.

Amorim (idem, *ibidem apud* PEREIRA, Adriana; REIS Neila, 2014) cita que a mão-de-obra e tinta para reforma foram providas pelos indígenas. Em relação ao recurso do PDDE, este é insuficiente; a Escola é também provida pelos próprios indígenas. O total de alunos é de 51. O quadro de recursos humanos em 2013: 04 professores, 01 diretor, 02 serviços gerais, 01 merendeira, 01 coordenador pedagógico e 01 administrativo. É expresso que no Artigo 78 do Plano Nacional de Educação, os povos Indígenas têm direito e é dever do Estado manter as escolas indígenas; a LDB assegura o ensino diferenciado, mas este não vem sendo cumprido.

Pontua Amorim (idem, *ibidem*), que de acordo com o que está fundamentado em documento oficial e a legislação referente a este programa, a Resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012, visa

Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012 a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades

educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolares.

Outro ponto destacado é o calendário letivo, o qual vai para as Escolas com 210 dias, e 220 para as escolas indígenas, esses são alterados. Rejane Karapató (2013) lembra que há inclusão desses dias, uma vez que os objetivos dos professores indígenas não é fazer a criança decorar, mas sim apreender. As aulas têm ocorrido de acordo com o calendário regular, contando com os dias em que as crianças participam do Ouricuri, as quais têm direito a participar. As aulas, posteriormente são repostas. Para tanto é atualizado o calendário, incluindo-se os dias em que os alunos indígenas participaram da manifestação cultural e religiosa.

Citam Rejane Karapató; Gizelda Karaptó (2013) que há ênfase na cultura indígena, na perspectiva de recuperar a identidade, por meio da prática do ritual religioso Ouricuri. Destacaram que muitas pessoas pensam que “índio não coloca” a reposição de aulas (PEREIRA, Adriana; REIS Neila. Relatório Parcial de Pesquisa, 2014).

De acordo com o **DECRETO No- 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009** que **fala no** Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

De acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. O princípio da gestão Democrática está consagrado no Art. 206 da Constituição Federal no Art.3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em numerosos estatutos leais dos sistemas estaduais de ensino. As leis de ensino asseguram a autonomia da escola pública, a participação dos educadores na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar da comunidade local em conselhos escolares. Essas disposições dão aos educadores e a comunidade a base legal para exercer o controle democrático sobre os serviços educacionais prestados pelo Estado. Também confere a comunidade o direito de participar no fazer pedagógico, como: extensão do fazer educacional da família e da sociedade (SANDER, 2005, p.41-54). Essa política,

com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009,

em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem: proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena.

Rejane Karapató (2013) frisou que a escola desenvolve um projeto de cuidado com o meio ambiente, pelo qual as crianças têm aulas teóricas e práticas sobre horticultura, e tem cooperação técnica com a Prefeitura de São Sebastião. Outro Projeto é o do Cuidado com o lixo, uma vez que no passado a Aldeia não tinha coleta, e as pessoas recorriam a técnica de queimar os produtos do lixo (PEREIRA, Ariana; Reis, Neila, 2014).

Do ponto de vista da cultura, a escola desenvolve palestras sobre a cultura indígena, como a História dos Karapató, da Aldeia Plaki-ô. O destaque dado é sobre suas trajetórias, a questão da diferenciação cultural, expressão e vivência ainda atual da discriminação que os indígenas sofrem na cidade e nas áreas circunvizinhas. Inclusive há ocorrências de fatos em que diversas pessoas expressam a indagação: “Existem Índios?”. É citada a cidade de Arapiraca, na qual há manifestações dessa natureza (REJANE KARAPATÓ, 2013 *apud* PEREIRA, Adriana; REIS Neila, 2014).

O Decreto 6.861, vigorado em 29 de Maio de 2009 foi articulado para fazer incremento ao que diz a Lei 11.645/2008, sobre a educação escolar indígena e a sua organização, enquanto participação dos povos indígenas e ao respeito as suas necessidades particular. No artigo primeiro deste Decreto: A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades [...].

Segundo Paro (1990), a educação torna-se um elemento de transformação social quando adota a luta política da classe trabalhadora em dismantelar o poder burguês; e também quando se propõe a mediar o arcabouço teórico sistematizado cientificamente pela humanidade às futuras gerações. Por isso, a escola tem por natureza a especificidade de transmitir e possibilitar a apropriação do saber científico, um legado socialmente histórico a todos os seres humanos sem distinção de classes socioeconômica.

O caminho de atividades educativas, em sua singularidade, significa a esperança dos povos indígenas para contribuir na conquista da terra, tendo como referencial sua autonomia e

sua luta para a construção de uma política indígena para a educação escolar que enfatize a formação e a valorização da cultura indígena para implantação de políticas educacionais em tempo de longa duração; e ir além dessas, no horizonte de outra sociedade.

Com isso é necessário pontuar as dificuldades que a escola enfrenta; é preciso lutar para que as escolas indígenas sejam uma realidade, tenham uma autonomia para decidir sobre situações internas. Mesmo sabendo da autonomia relativa da escola, pois essa é instituição do sistema atual, lideranças indígenas precisam exigir que o Estado cumpra com o papel de direitos assegurados na Constituição de 1988 e não declinar de obrigações para a educação escolar indígena. As políticas educacionais se revelam inoperantes na prática devido às lógicas econômica, ideológica do modelo, que é antagônica à lógica da diversidade cultural e socioeconômica, as quais ferem às lógicas de diversidade e trato racional com a natureza. É desafio para as etnias se manterem vivas perante essa lógica, as quais necessitam, entre outros desafios, reorganizar seus elementos estratégicos de enfrentamento ao fetiche da mercadoria, para resguardar costumes, tradições e socializar conhecimentos para as próximas gerações. É uma grande guerra frente às estratégias metabólicas anti-índigenas, que o Capital impõe para se reproduzir.

Percebe-se nesse contexto que desde os primórdios em que o Brasil foi conquistado pelos portugueses cujo objetivo era de exploração das riquezas naturais e de maneira que as nações indígenas fossem escravizadas e expropriadas de suas terras e muitas nações dizimadas para o alcance dos interesses do colonizador. O Estado constituiu formas degradadoras para eliminar a diversidade cultural, por meio de políticas estatais, que, mesmo sob o viés de Estado “protetor”, a centralidade da política capitalista não consegue dissimular a sua lógica; suas estratégias tão perversas – e atuais na contemporaneidade são objeto de estudo de pesquisadores e de movimentos sociais; de modo a revelar que apesar de haver avanços em algumas legislações, há também retrocessos, a partir do próprio Congresso Nacional. O Panorama é o de a população indígena permanecer marginalizada, subordinada e afetada pela lógica do capital, que se representa nas instituições públicas e organizações capitalistas, configurando a atualidade de estruturação permanente das relações de classe. Nessa ordenação social, direta e indiretamente reprime-se o social e retiram-se direitos conquistados na legislação maior. A centralidade é na esfera política; mesmo esta sendo elemento central de garantia de reprodução de interesses dos grandes grupos; essa é mediada pela tática de maior e/ou menor regulação do Estado. Esse quadro de inflexão do social alcança a educação escolar, mas esta é necessária à contribuição para a reprodução do capital.

Considerações finais

A educação como fator de emancipação humana, no sistema capitalista é contraditoriamente tratado como condição de degradação humana (TUMOLO, 2012). Esse processo é mediado pelas políticas que neutralizam as lutas sociais e espriam a ideologia capitalista, favorecendo as diversas organizações capitalistas, as promoções de financeirização e especulação. Assim, o conjunto de dinâmicas produtivistas, do capitalismo atual, aponta contrariamente às lógicas e perspectivas das populações tradicionais. Os indígenas são destituídos socioculturalmente e se efetiva na prática, no âmbito do conhecimento, o legado de controle das consciências; e na economia a destruição de forças produtivas, de modo a atingir bases da forma social, política e cultural de etnias indígenas para que o agronegócio se amplie como parte do modelo de desenvolvimento capitalista. Como, na atual política do governo brasileiro se tem espaço para execução de políticas que implementem e assegurem a categoria escola e professor indígena? Até que ponto as populações indígenas poderão resistir favoravelmente à desconstrução dessas políticas que sustentam a reprodução social do capital? Serão permitidas ações de tempo médio e longo que produzam condições para manter os recursos naturais não renováveis, de maneira favorável à vida social e reprodução indígena? No capitalismo há espaço para o diferente? São os povos indígenas que buscam estratégias educativas, na perspectiva emancipatória, e têm muitos desafios para recuperar a língua materna, suas identidades e valores de desenvolvimento que os mais velhos detêm e mantêm sobre relações com a natureza. Isso, de modo a preservá-la e resistir aos modelos de crescimento econômico, que os excluí, para “re-incluir” no modo excludente que o sistema capitalista impõe. Modo esse travestido de programas que enfatizam a auto-responsabilidade e auto-cidadania, para expressar ideia de modelo embasado em regulação de caráter social, mas, induz passivamente a ideologia de inovação de sociedade, visando à assimilação geral pela juventude, sob o aporte da integração à “sociedade conhecimento”; nova “forma” de influenciar ilusões às consciências, que chegam às comunidades indígenas, como forma de esquecer a História e negar a identidade, o passado e o legado desses povos.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Senado

Federal. 1988.

BRASIL/MEC. **CONAE 2010**. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL/P. REPÚBLICA. **Decreto 6.861**, vigorado em 29 de Maio de 2009

MEC. DOCUMENTO FINAL, **CONAE**, 2010

MEC. **RESOLUÇÃO Nº 36**, de 21 de agosto de 2012

MEC. **Documento final da I conferência de educação escolar indígena**, Luziânia, Goiás: MEC, 2009.

MEC. Resolução nº. 36, de 21º de agosto de 2012, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720&Itemid=817 Acesso em 14/05/2014

MEC. **Documento final da I conferência de educação escolar indígena**, Luziânia, Goiás: MEC, 2009

ALAGOAS-SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Plano Estadual de Educação de Alagoas, 2006;

ALAGOAS/SEE-ESCOLA ITAPÓ. **QUADRO DO ACOMPANHAMENTO DA MATRÍCULA ANUAL**. São Sebastião, Alagoas: Escola Estadual Indígena Itapó, março 2014. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/situacao/index/imprimirtodasasturmas>

PEREIRA, Adriana; REIS Neila. Relatório Parcial de Pesquisa. Arapiraca, Alagoas: UFAL, 2014.

REIS Neila. Projeto de Pesquisa. Arapiraca: UFAL, 2013.

BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Administração da Educação, Poder e Participação. Educação e Sociedade**, São Paulo, Ano I, n.2, p.36-46, janeiro 1979.

GRUPIONI, L. D. B. **Os povos Indígenas e a escola diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais**. In: LOPES DA SILVA, Aracy;

GRUPIONI, L. D. B., VIDAL. **A temática indígena na escola: novos subsidies para professors de 1º e 2º Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995

KAHN, Marina; Franchetto, Bruna: **EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: conquistas e desafios**. Brasília, 1994.

SANDER, Benno(2005). A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. Disponível em www.inep.gov.br/pesquisa . Acesso em 16/10/2007.

SILVA, Sabrina Diamantino da. **A influência neoliberal na educação** / Sabrina Diamantino da Silva. – 2011. 45 f.

MARX, K. Terceiro manuscritos. [Propriedade privada e trabalho]. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991; p. 163-208.

MARRACH, Sônia – *Neoliberalismo e educação*. In GUIRALDELLI JR, Paulo – Infância educação e neoliberalismo. São Paulo: editora Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002

PARO, Vitor Henrique – *Administração escolar: introdução crítica*. 8ª ed. São Paulo: editora Cortez, 1999.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a interação das populações indígenas no Brasil moderno**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

TEIXEIRA, S. M. *Envelhecimento e trabalho no tempo de capital*: implicações para a proteção social no Brasil/Solange Maria Teixeira- São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, Neila da Silva. **Projeto de Pesquisa História e Política Educacional em áreas indígenas e camponesas no Agreste Alagoano**. Arapiraca, UFAL: 2013; PIBIC 2013, Universal CNPq 2013, digitado.

VIEIRA, Evaldo. **As políticas e as bases do direito educacional**. In. **Políticas Públicas e Educação**. Cadernos Cedes. N. 55. Campinas, 2001.

FONTES ORAIS

Gizelda Karaptó, 2013

Rejane Amorim Karapató, 2013