



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 1, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 1

Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional

Reflexões sobre a Educação Escolar Indígena na Comunidade Wassu-Cocal/Alagoas

Reflections on Indigenous School Education in the Wassu-Cocal/Alagoas Community

VALDECK GOMES, VALDECK GOMES, Valéria Campos Cavalcante

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.01.31>

Recebido em: 14/08/2021

Aprovado em: 28/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Reflexões sobre a Educação Escolar Indígena na Comunidade Wassu-Cocal/Alagoas

Reflections on Indigenous School Education in the Wassu-Cocal/Alagoas Community

RESUMO

Este artigo traz como objetivo apresentar reflexões do processo de escolarização na comunidade Wassu-Cocal. O trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental sobre a normatização e conseqüentemente criação das escolas no referido território indígena. Nessa direção, buscamos construir argumentações e problematizações a fim de compreender os caminhos legais para a implementação da Educação Escolar Indígena na comunidade investigada. Para tanto, explicitamos os marcos legais em que a Educação Escolar Indígena está amparada e que dão suporte para a manutenção, funcionamento e existência da educação diferenciada em âmbito nacional, e mais especificamente, à Educação Escolar Indígena em Alagoas, com particularmente no Etnoterritório Wassu-Cocal. Pensamos que abordar o tema implica considerar e reconhecer os avanços e retrocessos na Educação Indígena em Alagoas, bem como as epistemologias praticadas, saberes pedagógicos e outras cosmologias que é a base de sua práxis na Educação Escolar Indígena. Como aporte teórico recorreremos a Alberti (2013); Edson Silva (2007); Ferreira (2013); Gomes (2012); Júnior (2013), entre outros. Finalizamos reafirmando as resistências indígenas em relação aos saberes escolares, com autonomia e cientes do que pretendem.

Palavras-chave: Wassu-Cocal. Educação Escolar Indígena. Marcos Legais.

ABSTRACT

This article aims to present reflections of the schooling process in the Wassu-Cocal community. The work is the result of a qualitative bibliographic and documentary research on the standardization and consequently creation of schools in this indigenous territory. In this direction, we seek to build arguments and problematizations in order to understand the legal paths for the implementation of Indigenous School Education in the investigated community. To this end, we explain the legal milestones in which Indigenous School Education is supported and that support the maintenance, functioning and existence of differentiated education at the national level, and more specifically, indigenous school education in Alagoas, with particularly in the Wassu-Cocal Ethnoterritory. We think that addressing the theme implies considering and recognizing the advances and setbacks in Indigenous Education in Alagoas, as well as the epistemologies practiced, pedagogical knowledge and other cosmologies that is the basis of its praxis in Indigenous School Education. As a theoretical contribution we use Alberti (2013); Edson Silva (2007); Ferreira (2013); Gomes (2012); Junior (2013), among others. We conclude by reaffirming indigenous resistance stithers in relation to school



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



knowledge, with autonomy and aware of what they want.

Keywords: Wassu-Cocal. Indigenous School Education. legal milestones .

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Neste texto busca-se apresentar a gênese do processo de escolarização na comunidade investigada, para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental sobre a normatização e consequente criação das escolas do Etnoterritório Wassu-Cocal localizadas no município de Joaquim Gomes na BR101, zona da mata alagoana, com distância de 78 Km da capital Maceió. Esse etnoespaço se constituiu por indígenas de antigas missões franciscanas no período colonial. O aldeamento é reconhecido nos documentos oficiais do Diretório dos Índios da década de 1830, como indica Edson Silva (2007).

No período republicano, no ano de 1986, foi assinado o decreto N° 93.331, de 2 de outubro de 1986 definindo o território indígena Wassu-Cocal. No entanto, em seu art. 2º, excluiu daquela área indígena a faixa de domínio que corresponde à BR-101. Em 23 de dezembro de 1991 entra em vigor o decreto N.º 392 dando efeitos para o art. 231 da Constituição Federal a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), caracterizada como de ocupação tradicional e permanente. Assim, o território foi reconhecido e homologado por decreto presidencial o que garantiu a permanência indígena.

Essa etnia, assim como outros povos indígenas da região Nordeste, tem práticas ritualísticas como parte integrante e essencial daquela cultura indigenista. Tem no Toré e no sagrado (ritual) a concepção de práticas pedagógicas (Educação Indígena) de afirmação cultural, balizando o aspecto formativo e existencial da etnia Wassu-Cocal, seja para formar “guerreiros”, lideranças, como para resistir e existir

Nossa proposta é fazer a viagem de volta como sugere Oliveira (1999). Compreender na História, o percurso que a educação trilhou no Brasil, no Nordeste, e mais especificamente em Alagoas, em relação aos povos originários Wassu-Cocal. Desse modo, buscamos o recorte temporal delimitado com o esforço de aproximar o máximo possível do olhar desses povos, não apenas recontando o passado, mas contando quais perspectivas vislumbram no presente e no futuro. A diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial como forma de fazê-la intervir em um novo horizonte epistemológico, entendendo o quão é relevante oportunizar as vozes indígenas para romper com o silenciamento^[1], com as lacunas das memórias e da História dos povos originários tendo a escola um instrumento de afirmação, resistência, manutenção das suas memórias, perspectivando o olhar para a contemporaneidade (MIGNOLO, 2017).

Buscamos construir argumentações e problematizações para compreender os caminhos legais para a implementação da Educação Escolar Indígena do povo Wassu-Cocal. Para tanto, este artigo está organizado da seguinte forma: introdução em que se apresenta o objetivo do artigo, conceitos iniciais sobre a Educação Escolar Indígena. Por conseguinte, mostramos a metodologia da pesquisa e explicitamos os marcos legais em que a Educação Escolar Indígena está amparada e que dão suporte para a manutenção, funcionamento e existência da educação diferenciada em âmbito nacional, mas, particularmente, à Educação Escolar Indígena em Alagoas com especificidade no Etnoterritório Wassu-Cocal. No tópico seguinte, é apresentado o surgimento da instituição escolar nesse território indígena e as suas estratégias para apropriar-se do espaço escolar e reinventar sua pedagogia. Por fim, tecemos as considerações finais do trabalho.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



[1] Ver: JÚNIOR, Aldemir Barros da Silva. **Aldeando sentidos**: os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano. Maceió: Edufal, 2013. (pg. 19).

2 DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esse trabalho reúne considerações sobre a gênese da Educação Escolar Indígena no Etnoterritório Wassu-Cocal. Para tanto, recorremos a uma pesquisa bibliográfica a respeito dos conceitos e legislações sobre o tema em questão. Essa técnica possibilitará analisar materiais como: artigos científicos e livros elaborados especificamente sobre o tema. Moreira e Caleffe (1996, p. 20) afirmam que o objetivo primordial dessa técnica é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão”.

Outro instrumento utilizado foi a análise documental, por ser uma técnica que possibilita ao pesquisador buscar informações factuais nos documentos e representar uma forma de aproximar o leitor de uma compreensão mais aprofundada do teor do documento, sem, no entanto, manipular o conteúdo.

A análise documental assemelha-se à bibliográfica diferindo apenas na natureza das fontes, uma vez que, na documental, a fonte utilizada são restritamente documentos. Com a análise documental o pesquisador pode buscar informações factuais nos documentos, a partir de questões, hipóteses e interesses. Segundo Ludke e André:

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A análise documental como um recurso investigativo permite identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. De acordo com Ludwig:

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas (LUDWIG, 2012, p. 63).

Tal procedimento possibilita o conhecimento e levantamento de informações que constituem sempre a provisão de base dos trabalhos da pesquisa, compreendendo que: “[...] os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados.” (CAPPELLETTI; ABRAMOWICZ, 1986, p. 223).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Segundo Gomes (2007), a pesquisa documental esta? para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam essa diferenciação, quais sejam: a) a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência avalia se uma pesquisa é ou não científica; b) a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; c) a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por fim, d) a técnica que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Outro fator importante a ser mencionado trata de o documento ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental.

Os documentos analisados na pesquisa foram textos científicos, teses, livros, legislações e reportagens sobre o processo de implementação da Educação Escolar Indígena no Etnoterritório Wassu-Cocal. Compreendemos que a coleta de documentos se apresenta como importante fase da pesquisa documental exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar essa aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta, constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado.

Justificamos a importância da análise documental nesta pesquisa por considerar significativo o seu valor nas pesquisas educacionais. Quando vinculada a outros instrumentos de investigação, permite que os dados obtidos possam ser aprofundados através de outro em cotejo. Com isso, segundo Capelletti e Abramowicz (1986), aumenta a confiança em que os resultados refletem mais o aquilo que nos interessa do que os métodos que usamos.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E EM ALAGOAS: MARCOS LEGAIS

Considerando os pretextos estatais sobre a educação escolar na Educação Básica, que propagam um ideário imagético do indígena congelado no passado, eivado de rótulos e estereótipos que confundiu e negou até a contemporaneidade, trouxe e impôs dificuldades para a Educação Escolar Indígena em discutir e refletir outros currículos e práticas pedagógicas, porque a instrumentalização da escola estava à serviço do poder estatal, levando a escola a não formar os sujeitos, e sim formatá-los para manter a subalternidade controlando e obliterando seus corpos.

A egopolítica brasileira até meados do século XX propunha uma educação homogênea, hierarquizante, monocultural, eurocentrada, positivista, excludente, silenciadora, produtora de ausências das pessoas indígenas e negras no cenário nacional e local. Em contraponto à política estatal, a política indigenista e a indígena brasileira projetam-se firmemente nesse processo evolutivo de conscientização da sociedade que acompanha os valores, suas diferenças culturais e identidade étnica, que vem sendo gradualmente reconhecidas, o que possibilitou desfazer ou afastar preconceitos sobre os povos indígenas. Porém, isso ainda não é ponto pacífico, por isso, destacamos a importância em mostrar que só há legislação indígena porque seus direitos são permanentemente aviltados, só há legislação indígena porque os povos originários são sujeitos de direitos nessa sociedade nacional. É preciso, portanto, atentar que a educação escolar não é uma invenção indígena e que diante do respaldo legislativo fundante para seu funcionamento pedagógico não é realizada de forma aleatória pelos indígenas (BRASIL, 2016).

Após a Constituição de 1988, foram abrigados artigos que salvaguardaram direitos indígenas que possibilitaram garantias legais para uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue que abrangesse todos os povos originários de norte a sul desse país, além de tornar-se uma política de Estado universalizante.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A universalização do acesso à escolarização, ainda que de forma variada, dado o contexto político dos Estados e/ou Municípios, a educação escolar indígena espalhou-se na década de 1990, entre os diversos povos indígenas no país, em maior ou menor grau. Nesse período houve a descentralização do governo federal em relação à Educação Escolar Indígena que transferiu a competência que antes era da FUNAI para o MEC que ficou responsável pela formulação de diretrizes normativas e financiamento. Aos Estados e municípios coube a execução sobre essa temática em regime de colaboração. Um dos grandes gargalos nas esferas do poder federal, estadual e municipal é a ausência de recursos humanos para atuar nos setores específicos desses órgãos no gerenciamento e implementação dessa modalidade de ensino.

É possível identificar falhas na oferta e execução de políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena no Brasil ao não considerar os preceitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32, art. 78), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, de 1998), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 2001), resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (Resolução 03 e Parecer 14): o princípio de que a escola deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue.

No âmbito internacional há o Decreto da Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e segundo o documento, os governos deverão assumir, com a participação dos povos interessados, a responsabilidade de desenvolver ações para proteger os direitos desses povos e de garantir o respeito à sua integridade. Examinando as legislações observa-se que há dificuldade na compreensão e no respeito por parte dos agentes estatais das três esferas do poder sobre os processos próprios de aprendizagem, que redundam no óbice para uma efetiva educação escolar diferenciada entre os indígenas. Essa assimetria entre poderes estatais e indígenas se mantém em função da postura política da reprodução colonizadora dos administradores públicos frente aos povos indígenas e à visão eurocêntrica hegemônica que ainda permeia na academia reverberando na sociedade nacional.

Seguindo a postura reducionista e colonizante, as Secretarias de Educação do país, ao assumir a responsabilidade da gestão sobre a Educação Escolar Indígena, implantaram ao longo de décadas, diretrizes universalizantes, delimitando o estudo para as áreas da arte, cultura e línguas maternas, propondo e mantendo o reducionismo nos currículos e nas práticas pedagógicas nas escolas indígenas.

Alberti (2013) expõe a polarização que existe entorno da nossa história nacional, a ideia de uma sociedade mista, sem diferenças, e de outro lado, a ideia de que somos uma sociedade multicultural. Ainda para essa autora,

chegamos num ponto em que essa polarização precisa ser antes discutida e trabalhada do que repetida. É hora de trazermos essa discussão para dentro da sala de aula, lançando um olhar sobre a história da constituição daquelas identidades cristalizadas de que fala Hebe Mattos, a “mestiça” e a “multicultural”. (ALBERTI, 2013, p.33).

Segundo Gomes (2012, p.7), a implementação das referidas leis gerou mudanças positivas no campo da Educação, sobretudo, no que diz respeito ao caráter epistemológico do currículo, visando a descolonização deste, e assim visibilizar o multiculturalismo presente na sociedade e refletido nas escolas, o que dará voz a esse “outro” com quem se fala e de quem se fala. Para essa autora o campo educacional vem passando por transformações importantes no seu interior, uma vez que os conhecimentos canonizados no currículo escolar apresentam um caráter monocultural de invisibilidade e silenciamento epistêmico dos povos originários e de suas culturas. Ainda para Gomes, quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. (GOMES, 2012, p. 2).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



No espaço escolar indígena surgem as indagações sobre a colonização curricular e as exigências de práticas emancipatórias que dê visibilidade a esse povo, rompendo com o paradigma de conhecimento hegemônico que se torna dominante em detrimento de outra cultura e/ou povos.

Os povos originários podem apropriar-se de novas práticas pedagógicas que desfaçam a monoculturalidade e a colonização curricular, prescrevendo meios, modos e estratégias para valorizar a multiculturalidade da sala de aula para a sociedade nacional, emergindo práticas emancipatórias contra-hegemônicas e que dê visibilidade a esse “outro”, rompendo com o paradigma de conhecimento hegemônico dominante.

Em Alagoas, o governo estadual em alinhamento político com a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), departamento criado pelo governo federal em julho de 2004, responsável pela Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, reconheceu por meio do Decreto de nº 1.272, de 4 de julho de 2003, e do Decreto de nº 1.788, de 16 de março de 2004 a categoria “Escola Indígena” no Sistema de Ensino de Alagoas assumindo a responsabilidade legal no Estado e nomeando como “Escola Estadual Indígena”.

Com o Decreto estadual foi possível ao mesmo tempo, homenagear e demarcar simbólica, representativa e politicamente. Logo, tomando como referencial de quebra de paradigma e de apropriação da instituição escolar instrumentalizando-a para a resistência e afirmação, perspectivando transformar as realidades dos estudantes indígenas e por conseguinte, todo o Etnoterritório Wassu-Cocal. Assim, a então Escola Tereza Helena^[1] foi renomeada como Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, nome do primeiro cacique da Aldeia Wassu-Cocal.

Posteriormente, o estado de Alagoas construiu mais três escolas no território indígena para atender a demanda, a saber:

Art. 1º Ficam criadas, em municípios do Estado de Alagoas e pertencentes à Rede Estadual de Ensino, as Escolas Indígenas abaixo indicadas:

VI – Escola Indígena José Máximo de Oliveira, localizada na área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;

VII – Escola Indígena Manoel Honório da Silva, localizada em Pedrinhas, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;

VIII – Escola Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;

IX – Escola Indígena José Manoel de Souza, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes (ALAGOAS, 2003 *on-line*).

É a partir da escola, antes um corpo estranho, agora um corpo integrado à comunidade como espaço de (re) afirmação do povo Wassu-Cocal, que se construiu um espaço de vivência, de prática pedagógica curricular contra-hegemônica, cultural, de fortalecimento e resistência. Dentro desse contexto, tem-se a importância dos agentes implicadores na formação da identidade das futuras gerações de seu povo, os professores indígenas.

4 A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ETNOTERRITÓRIO WASSU-COCAL



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Iniciamos a contar essa história a partir da década de 1960, período do regime militar no Brasil, quando houve no país o incentivo econômico como pontua Silva Junior (2013). Nesse período ocorreu incremento econômico-financeiro que permitiu o Estado investir na produção sucroalcooleira tornando-se atividade econômica principal do estado alagoano e isso reverberou mudanças econômicas, políticas, sociais para o bem e para o mal. O Estado tinha no seu radar a mão-de-obra indígena, impulsionando a proletarianização desses povos no trabalho agrário nas fazendas e usinas, “elevando-os” à categoria de trabalhador rural. (SILVA, 2013, p.62).

A implementação da instrumentalização escolar para o povo Wassu-Cocal ocorreu, mas é importante destacar, que o surgimento desse espaço indígena foi proveniente de intensas lutas do povo Wassu-Cocal com os proprietários de engenhos de açúcar.

A escolarização no etnoterritório, era instrumentalizada para atender tanto a demanda do Estado na preparação e qualificação dessa mão-de-obra, quanto no firme propósito de controle social e descaracterização cultural. Já naquele período, para o povo Wassu-Cocal, a escola seria o meio de reafirmação e manutenção identitária, ainda que no regime militar a movimentação indígena fosse de forma silenciada, como aponta Pereira (2015), ao entrevistar o Cacique Geová em 2013:

Nessa época, ninguém poderia se assumir como índio não, então a gente ia pra escola que funcionava na garagem de um dos fazendeiros aqui da região para aprender a ler e escrever, aprender as histórias dos mais velhos e, às vezes, traçar estratégias de luta para retomar nossas terras. A escola aqui na aldeia surgiu assim. (Entrevista realizada com Cacique Geová, em 03 de maio de 2013, p. 74).

Nesse período anteriormente abordado, a escolarização era muito incipiente, restringia-se a alfabetização em casebres das fazendas.

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo conforto, onde se imobilizavam diante de um indivíduo arvorado em professor algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotinas das tarefas do silabário, da taboada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas eram antiquíssimos, em outras eram o próprio mobiliário modestíssimo do professor; em muitas, “caixas vazias de querosene”, e havia escolas em que alunos se sentavam no próprio solo, “como se viu no ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital. (COSTA, 1931, p. 23).

A escolarização dos indígenas na comunidade Wassu-Cocal foi interrompida após a venda da fazenda quando o novo proprietário não permitiu o funcionamento e a existência da escola delimitando o fluxo indígena apenas ao trabalho agrícola como meeiros nesse espaço. Com isso, o Pajé, Sr. Benício, permitiu funcionar em sua casa uma escola de forma improvisada no etnoterritório, como relatou D. Mariinha:

Quando fomos fazer a escola na casa do Sr. Benício a prefeitura de Joaquim Gomes mandou bancos, mesas e também mandava a merenda e com isso o número de alunos só crescia, cresceu tanto que a casa começou a ficar pequena. Foi quando o prefeito Mário Gomes de Barros disse que nós tinha que ir para um lugar maior e melhor, então o Sr. Luiz que na época era dono da Gereba, deu pra gente uma casa grande onde ele tinha morado com sua esposa e filha e só nos pediu uma coisa: que colocasse o nome da escola de Tereza Elena, porque Tereza era o nome da mulher dele e Elena o nome da filha que ele perdeu num acidente. E o povo respeitou o pedido dele e então, foi construída aqui na aldeia a primeira, Escola Tereza Elena, em 1971, que ficava ali onde hoje é a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza. (PEREIRA, 2015, p. 77).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A partir da década de 1970 o prédio escolar foi erigido dentro do Etnoterritório Wassu-Cocal. Segundo relatos de D. Mariinha, isso ocorreu por intermédio da doação do terreno por um fazendeiro e da ação política do prefeito de Joaquim Gomes à época. Com a descentralização da Educação Escolar Indígena na década de 1990 por meio do decreto presidencial de nº 26/91, passando a competência da Funai para o Mec que assumiu o financiamento e a formulação de diretrizes e pactuou regime de colaboração entre os estados e municípios foi que a educação escolar para o povo Wassu-Cocal tomou outra forma, outro sentido para além do letramento, da alfabetização e do currículo monocultural hegemônico.

Em 2003 o governo estadual de Alagoas reconheceu oficialmente por Decreto de nº 1.272, de 4 de julho de 2003, e do Decreto de nº 1.788, de 16 de março de 2004 as escolas indígenas e assumiu a responsabilidade sobre elas em completo alinhamento com a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), criada em julho de 2004 pelo governo federal, responsável pela Educação do Campo e Indígena.

O decreto por si só já foi um marco importante para os doze povos indígenas de Alagoas. Fortalecidos pelo ato governamental, como forma de reafirmação, resolveram nominar as escolas indígenas com nomes de lideranças de seus respectivos etnoterritórios. No caso do povo Wassu-Cocal foi revogado o nome da escola municipal Tereza Helena para Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza em homenagem ao primeiro Cacique. Foram construídas posteriormente mais três escolas indígenas para atender a demanda reprimida que havia de estudantes indígenas, conforme enunciados anteriormente, sob força do Decreto nº 1.272, de 4 de junho de 2003.

Este processo de escolarização entende-se com a busca pelo fortalecimento de identidades. Sobre o termo identidade(s), ressalta-se os seus mais variados conceitos. É imprescindível uma observação de modo minucioso da construção da identidade que define o sujeito a partir de alguns aspectos sociais, sejam eles políticos, profissionais e etnocêntricos.

Compreende-se, portanto, que é necessário romper com o predatismo histórico etnocêntrico que usa a história das derrotas e das perdas para ocultar a memória das resistências, estratégias e cultura dos povos indígenas evoluindo para uma prática curricular que resgate os saberes e os conhecimentos da tradição cultural e identitária dos sujeitos, para que os estudantes percebam que o processo de desestruturação social, promovida pelo Estado, inicia afetando os indígenas e termina nos atingindo enquanto humanidade.

É preciso os sujeitos da escola, terem clareza de que sem esse reconhecimento, como nos alerta Cury (2002, p. 255), “estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas”. Também nesse sentido relata Quirino:

O currículo é constituído de múltiplas narrativas, podendo utilizar o discurso do grupo dominante, neste contexto, as histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas. (QUIRINO, 2014, p. 52).

A sala de aula é um espaço que pode ampliar os conhecimentos dos estudantes e professores, lugar de diálogo, de permanentes inovações com possibilidades de relações dialógicas entre os diferentes conhecimentos e sujeitos. Na perspectiva da história indígena, destacamos o seguinte questionamento: como pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? (BANIWA, 2006). Se a sociedade é diversa, é necessário formar olhares que percebam como essa diversidade foi construída e que possam perceber a realidade escolar e social na qual estão inseridos.

Entende-se, assim, que toda identidade se constitui a partir do pessoal e do social, elaborada individualmente e socialmente e que a identidade indígena não é diferente quanto a sua idealização. Quando se pensa em identidade indígena no Brasil é ainda mais complicado, pois se concretiza mediante a exacerbada desigualdade para com esses povos e a negação das suas culturas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Entendemos que as políticas sociais estão imbricadas com o paradigma de proteção social implementado pelo Estado para alcançar a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das injustiças e desigualdades estruturais produzidas pelo modelo socioeconômico capitalista neoliberal, capitaneado pelo governo federal, especialmente a partir de 2016 com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, assumindo o poder o então vice-presidente Michel Temer que norteou as políticas públicas, seguindo a lógica neoliberal.

Em 2015 assumiu o mandato ao governo do estado de Alagoas o então candidato, Renan Filho. Com o segundo mandato ainda em curso segue a mesma linha do governo federal pautando-se pela imprevidência nas áreas sociais. É importante reafirmar que nosso foco é discutir especificamente a Educação Escolar Indígena, bem como as consequências das políticas públicas neoliberais e ausência de políticas educacionais na área.

A educação pode ser concebida como uma política pública social de responsabilidade do Estado, não pensada apenas por seus organismos ou fundada em suas interferências e decisões monocrática. No entanto, deseja-se que seja propositiva e participativa com os movimentos sociais e grupos subalternizados.

Ao analisarmos as Diretrizes impostas pelas Gerências Regionais de Educação (GERES) compreende-se o alinhamento irrestrito à Base Nacional Comum Curricular-BNCC, no entanto, os indígenas seguem o pressuposto de que a BNCC não leva em consideração as especificidades teórico- metodológicas próprias da aprendizagem e do ensino específicos e diferenciados, não estimula o pensamento e consciência crítica para a prática e a vivência e não reconhece as diversidades e identidades dos povos tradicionais.

Nos dias atuais (2021) compreende-se que os povos tradicionais de Alagoas buscam ir além ao propor e desenvolver vias alternativas próprias contra-hegemônicas e legítimas para a aprendizagem, respeitando as cosmologias dos povos tradicionais. Podemos observar que há tensão e conflito de interesses e disputas de narrativas pelas quais as GERES persistem em não respeitar as especificidades das escolas indígenas impondo um calendário universalizante muito distante da realidade dos povos originários de Alagoas.

Nesse sentido, analisando o Plano Estadual de Educação 2015-2025 (PEE2, lei nº7.795, de 2016), observa-se que o referido documento aponta no seu diagnóstico educacional algumas carências - referentes à Educação Escolar Indígena – ao enxergar como desafio e não como meta atender à crescente demanda por creches e escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por outro lado, necessita-se de melhorias e ampliação na infraestrutura nas 17 escolas indígenas. Contudo, distanciam-se de demandas mais específicas, mantendo caráter genérico, universalista, voltado para o reducionismo ao campo da cultura, permanecendo a ausência de uma base curricular específica para os povos originários de Alagoas, ou de novas alternativas pedagógicas e metodológicas, como reivindica o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena- FEPEEIND em suas atas de registro^[2], formações continuadas para professores indígenas em nível de especificidades indígenas, como também em nível nacional.

Ouro pleito é a exigência necessária do reconhecimento pelo Estado da categoria de professores indígenas, até então não atendidos, permanecendo os professores indígenas na condição de monitores há quase duas décadas, sem perspectivas ou garantias de proteção social, mantendo-se de forma precarizada nas escolas indígenas.

Os dados revelados pelos documentos oficiais^[3] apontam uma realidade educacional indígena abissal em Alagoas. Desse modo, está exposto o fracasso das políticas educacionais ao longo dos mandatos governamentais da gestão Renan Filho (2015-2022), que traz consequências nefastas para a Educação Escolar Indígena perpassando pela exclusão social, precarização tanto do trabalho quanto do acesso e permanência dos estudantes nas escolas indígenas, pela imposição de um currículo hegemônico em colisão com o que almeja o povo Wassu-Cocal referente à Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, pluriversalizada, constituindo-se em prejuízo geracional para os estudantes, professores e todos os povos indígenas do estado.

Mesmo diante desse contexto de negação de direitos e invisibilidades, compreende-se que as escolas indígenas no Etnoterritório Wassu-Cocal estão se construindo essencialmente como instituições que podem auxiliar na reafirmação das identidades - considerando que composição de uma identidade surge em decorrência de relações. A interação é um dos construtos determinantes para que o sujeito reconheça sua cultura, costumes e crenças. As questões políticas devem estar presentes porque tornam o sujeito inserido nos grupos sociais existentes e, principalmente, no ato de reivindicações e de luta por meio da concretização de se auto definir.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Cientes de que a escola indígena é um fato, e conscientes também das tensões que envolvem a escola diferenciada, podemos analisar e demonstrar que são a experiência e a memória indígena que os fazem ser diferentes. Portanto, qualquer proposta de escola e ensino de história deverá ser pautada na preservação da cultura indígena, procurando garantir seus segredos religiosos e culturais, sem violar os limites que são postos pelos encantados^[4] no cotidiano dessas populações indígenas (FERREIRA, 2009, p. 138).

A escola indígena tem de rever conceitos, quebrar paradigmas e posturas cristalizadas. Kayapó e Brito (2014, p. 39) apontam que “apesar de estarmos vivenciando ‘tempos de direitos’ instaurados com a constituição de 1988, as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social.

Concordamos com Candau (2006) que a educação escolar indígena possui responsabilidade em formar sujeitos de direitos individuais e coletivos, conscientes de sua historicidade, ao promover o empoderamento para esses atores sociais historicamente excluídos subvertendo a lógica da cidadania funcional e de consciência normativa como impõe o Estado. A autora ainda diz que não basta plantar sementes de mudanças, mas é necessário exercitar processos de transformação da sociedade considerando as mundividades dos povos originários.

Atualmente a participação dos indígenas nos cursos de graduação e licenciatura para fortalecer e dinamizar a Educação Escolar Indígena e a cultura indígena Wassu-Cocal apropria-se e acompanha as vicissitudes da contemporaneidade do universo não-indígena como forma de proporcionar perspectivas outras. Consequentemente, instrumentaliza politicamente os professores/as e a comunidade indígena Wassu-Cocal, que ao se apoderar do saber científico e articulá-lo à realidade do povo, complementa a teoria e prática em sala de aula buscando a autonomia, empoderamento e a valorização dos sujeitos em formação.

[1] O prédio escolar construído à época para atender a demanda indígena foi construído por iniciativa pública municipal.

[2] Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena em Alagoas. Ata. Reunião em 10/09/2015. Centro de Formação-CEPA, Maceió-AL.

[3] PEEs-AL, Atas do FEPEEIND.

[4] São entidades espirituais que orientam a comunidade em seus rituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONCLUSÃO



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Este artigo foi desenvolvido com o intuito de refletir sobre a Educação Escolar Indígena na comunidade Wassu-Cocal. A Educação Escolar Indígena tem papel preponderante em validar a identidade e o pertencimento dos estudantes, auxiliando no protagonismo, despertando as potencialidades dos sujeitos, para que possam afirmar e reivindicar seus lugares e espaços na sociedade atual e assim promover novos saberes, novas ideias, novos contextos, novas relações e novos conhecimentos.

Os documentos nos apontam para a década de 1960, período do regime militar no Brasil, em que houve no país o incentivo econômico e incremento econômico-financeiro, assim o estado de Alagoas tinha no seu radar a mão-de-obra indígena, impulsionando a proletarianização desses povos no trabalho agrário nas fazendas e usinas. Foi neste momento que houve a implementação da instrumentalização escolar para o povo Wassu-Cocal, que aconteceu em meio a intensas lutas com os proprietários de engenho de açúcar.

A escolarização no etnoterritório, inicialmente e oficialmente, era instrumentalizada para atender tanto a demanda do Estado na preparação e qualificação dessa mão-de-obra, quanto no firme propósito de controle social e descaracterização cultural. Todavia, para o povo Wassu-Cocal a escola seria o meio de reafirmação e manutenção identitária, ainda que no regime militar a movimentação indígena fosse de forma silenciada e contrita, para que os coturnos militares não ameaçassem as vidas dos povos tradicionais.

Nesse sentido, a comunidade conseguiu construir perspectivas curriculares embasadas na identidade cultural indígena, trilhando caminhos outros que subvertem os pressupostos hegemônicos ao reivindicar seu lugar de fala, de existência, de resistência, de mundividência contribuindo com a produção do conhecimento dessa temática para a reinvenção curricular praticada e vivenciada por esses povos originários.

É possível depreender que há um longo percurso para a construção dos (des)caminhos pedagógicos, curriculares no ensino da História, na educação escolar indígena que não seja por meio da contra-hegemonia, que garanta a manutenção e afirmação de sua cultura, identidade, rompendo com o predatismo histórico etnocêntrico que usa a história das derrotas e das perdas para ocultar a história das resistências, estratégias e cultura dos povos indígenas, evoluindo para uma prática curricular que resgate os saberes e os conhecimentos da tradição cultural e identitária dos sujeitos, ora invisibilizados, para que os estudantes indígenas percebam que o processo de desestruturação social, promovida pelo Estado, inicia afetando os indígenas e termina nos atingindo enquanto humanidade.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2006-2015**. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2006.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, 2015.

ALAGOAS. **Fórum permanente de educação escolar indígena de alagoas**. Ata. 19/09/2015. CENFOR-CEPA, Maceió, 2015.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



ALBERTI, Verene. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-Brasileira, In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BANIWA, Gerssem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. **Legislação sobre o índio**. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados: 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi; ABRAMOWCZ, Mere. **Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau**. In: I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior. São Paulo: EDUC/ Editora PUC/SP, 1986.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas**, Monografia Escrita por Solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Maceió: Imprensa Oficial, 1931.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas. Maceió: EDUFAL, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**.

Revista Currículo Sem Fronteira, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In.: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JÚNIOR, Aldemir Barros da Silva. **Aldeando sentidos**: os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano. Maceió: Edufal, 2013.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A Pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38 – 68, jul./dez. 2014.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem da volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena (Territórios Sociais, 2)**, Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.