



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

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



Anais, Volume XVI, n. 11, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 11

Currículo, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

A Gênese da Educação Escolar Indígena no Etnoterritório Wassu-Cocal: Reflexões Sobre os Marcos Legais

The Genesis of Indigenous School Education in Wassu-Cocal Ethnoterritory:
Reflections on Legal Frameworks

VALDECK GOMES, Valéria Campos Cavalcante

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.11.01>

Recebido em: 14/07/2021

Aprovado em: 01/09/2021

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



A Gênese da Educação Escolar Indígena no Etnoterritório Wassu-Cocal: Reflexões Sobre os Marcos Legais

The Genesis of Indigenous School Education in Wassu-Cocal Ethnoterritory: Reflections on Legal Frameworks

RESUMO

Este artigo traz como objetivo apresentar a gênese do processo de escolarização no etnoterritório Wassu-Cocal, que é fruto de uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental sobre a normatização e conseqüentemente criação das escolas na referida comunidade indígena. Buscamos construir argumentações, problematizações para 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, específica tanto em âmbito nacional, e particularmente delimitando à Educação Escolar Indígena em Alagoas, especificamente 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 outros, cosmologias que é a base de sua práxis na educação escolar indígena. Como base teórica recorreremos a Alberti (2013), Edson Silva (2007), Ferreira (2013), Gomes (2012), Junior (2013), entre outros. Finalizamos reafirmando as resistências indígenas, vislumbrando futuro mais consistente em relação aos saberes escolares, com autonomia e cientes onde chegarão com os currículos praticados e pensados.

Palavras-chave: Currículo. Educação Escolar Indígena. Contra-hegemonia.

ABSTRACT



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



This article aims to present the genesis of the schooling process in the Wassu-Cocal ethnoterritory, which is the result of a qualitative bibliographic and documentary research on the standardization and consequently creation of schools in this indigenous community. We seek to build arguments, problematizations to understand the legal paths for the implementation of Indigenous School Education in the community investigated. To this end, we explain the legal milestones in which indigenous school education is supported, and which support the maintenance, functioning and existence of differentiated education, specific both at the national level, and particularly delimiting indigenous school education in Alagoas, specifically 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, other pedagogical knowledge, cosmologies that is the basis of its praxis in indigenous school education. As a theoretical basis we use Alberti (2013), Edson Silva (2007), Ferreira (2013), Gomes (2012), Junior (2013), among others. We conclude by reaffirming indigenous resistance, envisioning a more consistent future in relation to school knowledge, with autonomy and aware where they will arrive with the curricula practiced and thought.

Keywords: Curriculum. Indigenous School Education. Counter-hegemony.

INTRODUÇÃO

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

Já no período republicano, no ano de 1986 é assinado o decreto N° 93.331, de 2 de outubro de 1986, que declarou a área indígena Wassu-Cocal, definindo no parágrafo único: “A área descrita neste artigo, denominada Área Indígena Wassu-Cocal, demarcada administrativamente pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI” excluindo da Área Indígena Wassu-Cocal, em seu art. 2º, 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), da área indígena, caracterizada como de ocupação tradicional e permanente indígena.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



O território indígena garantido ao povo Wassu Cocal, reconhecido e homologado por decreto presidencial, essa etnia assim como outros povos indígenas da região Nordeste têm a prática ritualística como parte integrante essencial para as etnias, tem no Toré e o sagrado a concepção de práticas pedagógicas (Educação Indígena), de afirmação cultural, balizando a aspecto formativo e existencial da etnia dos Wassu-Cocal seja para formar “guerreiros”, lideranças e para resistir e existir

A proposta aqui é fazer a viagem de volta, como sugere João Pacheco de Oliveira (1999), compreender na História, o percurso que a educação trilhou no Brasil, no Nordeste e especificamente em Alagoas em relação aos povos originários Wassu-Cocal, obedecendo o recorte temporal delimitado com o esforço de aproximar o máximo possível do olhar desses povos, não apenas recontando o passado, mas sim contando quais perspectivas vislumbram no presente e no futuro, como afirma Walter Mignolo (2017) 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.

Destarte, este artigo está organizado da seguinte forma: introdução em que se apresenta o objetivo do artigo, conceitos iniciais sobre a Educação Escolar Indígena, em seguida mostramos a metodologia da pesquisa, em seguida 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, específica tanto em âmbito nacional, delimitando à Educação Escolar Indígena em Alagoas especificamente no etnoterritório Wassu-Cocal. No tópico seguinte, é apresentado o surgimento da instituição escolar nesse território indígena e as estratégias desse grupo indígena para apropriar-se do espaço escolar e reinventar sua pedagogia, finalizando com as considerações finais do trabalho.

[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)



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



2 DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esse trabalho reúne considerações sobre a gênese da educação escolar indígena no etnoterritório Wassu-Cocal, para tanto recorreremos inicialmente a uma pesquisa bibliográfica a respeito dos conceitos e legislação 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 muito importante que foi 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 seu 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 ou hipóteses e interesses. Segundo Ludke e André (1986, p. 38):

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.

A análise documental como um recurso investigativo permite identificar informações em documentos, a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. De acordo com Ludwig (2012):

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 (p. 63).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



Tal procedimento nos 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 assim mais estabilidade aos resultados obtidos” (CAPPELLETTI; ABRAMOWICZ, 1986, p. 223).

Segundo Gomes (2007), a pesquisa documental está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam essa diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, 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. Compreendendo que a coleta de documentos apresenta-se 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, permitindo que os dados obtidos a partir de um método possam ser aprofundados através de outro, quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares. Com isso aumenta a confiança em que os resultados refletem mais o aquilo que nos interessa do que os métodos que usamos (CAPPELLETTI; ABRAMOWICZ, 1986, p. 225).

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



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



Considerando os pretextos estatais sobre a Educação escolar na Educação Básica propagando um ideário imagético do indígena congelado no passado, eivado de rótulos e estereótipos que confundiu e negou até à contemporaneidade trazendo e impondo dificuldades para a educação escolar indígena em discutir, refletir outros currículos e práticas pedagógicas porque a instrumentalização da escola estava à serviço do poder estatal, levando a escola não a formar os sujeitos, e sim formatar os sujeitos para manter a subalternidade controlando e obliterando seus corpos. Entendendo que o problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índios e não índios entram em contato. (RIBEIRO, 1996, p. 213).

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 projeta-se firmemente, esse processo evolutivo de conscientização da sociedade que acompanha os valores, suas diferenças culturais e identidade étnica, que vem sendo gradualmente reconhecidas, desfazendo ou afastando 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.

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.

A universalização do acesso a 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, enquanto aos Estados e municípios coube a execução sobre essa temática em regime de colaboração. Um dos grandes gargalos nas três esferas de poder federal, estaduais e municipais é a ausência de recursos humanos para atuar nos setores específicos desses órgãos no gerenciamento e implementação dessa modalidade de ensino.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



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), e 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) segundo a mesma, 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 de 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 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. 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).

Como pode ser visto em 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 destes, 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 epistemicida dos povos originários e de suas culturas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



Para a mesma autora anteriormente referida “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). Uma vez que nesse espaço, surgem as indagações sobre a colonização curricular e as exigências de práticas emancipatórias e que dê visibilidade a esse “outro”, 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, 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, nesse mesmo período 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, que criou a categoria “Escola Indígena” no Sistema de Ensino de Alagoas, assumindo a responsabilidade legal do Estado, sendo nomeadas como “Escola Estadual Indígena”.

Com o Decreto estadual, foi possível ao mesmo tempo homenagear e demarcar simbólica, representativa e politicamente tomando como referencial de quebra de paradigma, de apropriação da instituição escolar instrumentalizando-a para a resistência, 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;



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



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, tendo esse espaço lugar 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 GÊNESE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ETNOTERRITÓRIO WASSU-COCAL

Iniciamos a contar essa história a partir da década de 1960, período do regime militar no Brasil, houve no país o incentivo econômico como pontua Silva Junior (2013), nesse período houve 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. Assim 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, é importante destacar, que o surgimento desse espaço indígena foi proveniente de intensas lutas do povo Wassu-Cocal com os proprietários de engenho de açúcar.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



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, contrita para que os coturnos militares não ameaçassem as vidas dos povos tradicionais. 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 conforme afirma Costa (1931, p. 23):

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 silaborio, 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.

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 em sua casa funcionar a escola de forma improvisada no etnoterritório, como relatou D. Mariinha em entrevista à Pereira (2015, p. 77):



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



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.

A partir da década de 1970, o prédio escolar foi erigido dentro do etnoterritório Wassu-Cocal, segundo relatos de D. Mariinha, 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 pactuando em 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, como no caso do povo Wassu-Cocal, que revogou o nome da escola municipal Tereza Helena, para Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, homenageando o primeiro Cacique. Foram construídas posteriormente mais três escolas indígenas para atender a demanda reprimida que havia de estudantes indígenas, conforme anunciamos anteriormente, sob força do Decreto nº1.272, de 4 de junho de 2003.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



Com o reconhecimento estadual das escolas indígenas e a implantação das quatro escolas na comunidade Wassu-Cocal, o aceno do Estado com o Decreto, impeliu a mobilização do povo no sentido de apropriar-se da escola, instrumentalizando-a para uma educação pedagógica diferenciada, específica que valorizasse a cosmovisão étnica e contra-hegemônica.

Este processo de escolarização, entende-se com estando na 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, etnias, pontos etnocêntricos, questões mediante aos preconceitos, o racismo, entre outros.

Compreende-se, portanto, que é necessário romper 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, trazendo para o cotidiano do ambiente da escola pública 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, ter a 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”. Nesse sentido, nos auxilia Quirino (2014, p.52), ao postular que “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”.

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 se 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, portanto, 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, essa construção é ainda mais complicada, 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 norteia as políticas públicas, seguindo a lógica neoliberal.

Em 2015, assumiu o mandato ao governo do estado de Alagoas, o então candidato à época 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, mais sim propositiva e participativa com os movimentos sociais e grupos subalternizados.

Ao analisarmos as Diretrizes impostas pelas 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 principalmente não reconhece as Diversidades e Identidades dos povos tradicionais.

Nestes dias atuais (2021) compreende-se que os povos tradicionais de Alagoas buscam ir além, ao propor e desenvolver vias alternativas próprias contra-hegemônicas, legítimas para a aprendizagem respeitando as cosmologias dos povos tradicionais. Podemos observar que há tensão e conflito de interesses e disputas de narrativas, nas 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.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



Nesse sentido, analisando o Plano Estadual de Educação 2015-2025 (PEE2, lei nº7.795, de 2016) o referido documento aponta no seu diagnóstico educacional em Alagoas algumas carências, referentes à Educação Escolar Indígena, enxergando como desafio e não como meta atender à crescente demanda por creches e escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, necessitam de melhorias e ampliação na infraestrutura das 17 escolas indígenas, passando ao largo 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, exige o 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, que expõe o fracasso das políticas educacionais ao longo dos mandatos governamentais da gestão Renan Filho (2015-2022), ainda em vigor, com mandato ainda em curso, que traz consequências nefastas para a Educação Escolar Indígena perpassando pela exclusão social, pela 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 indígenas, para os professores indígenas e para 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, crenças. As questões políticas devem estar presente 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, tudo isso investigarei em minha dissertação.

Tendo como objetivo primordial construir um ideário de escola e de educação que promova inovações pedagógicas e curriculares para superar práticas educacionais, pautadas na desvalorização e homogeneização dos sujeitos nomeados indígenas, sendo necessário repensar ordens e lógicas de currículos contra-hegemônicos nos pautamos nos autores (CAVALCANTE; MARINHO, 2019; MARINHO; DELGADO, 2019; SLEETER; CARMONA, 2016).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



Destacamos que o currículo deve dialogar com o Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas. Nessa perspectiva, ao discutir identidade no contexto cultural, Cavalcante argumenta que:

A construção identitária de cada indivíduo em seu contexto cultural, articula-se a símbolos de identificação a um grupo ou a uma comunidade desvalorizada e extremamente excluída, o que leva à própria negação e silenciamento do sujeito dos seus referenciais culturais, colocando-os em contextos e vidas caracterizadas por profundas injustiças sociais – consignando-se a construções de identidades culturais subalternizadas (2019, p. 967-968).

Ciente de que a escola indígena é um fato e, ciente 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 no cotidiano dessas populações indígenas (FERREIRA, 2009, p. 138).

A escola indígena tem de rever conceitos, quebrar paradigmas e posturas cristalizadas, como aponta Kayapó e Brito (2014, p. 39), “apesar de estarmos vivenciando ‘tempos de direitos’”, instaurados com a constituição de 1988, as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebedadas 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) quando aponta três dimensões pedagógicas para a educação escolar indígena e sua responsabilidade em formar sujeitos de direitos individuais e coletivos, conscientes como seres históricos ao promover o empoderamento para esses atores sociais historicamente excluídos subvertendo a lógica da cidadania funcional e de consciência normativa como impõe o Estado. E como terceiro ponto, a autora diz que não basta plantar sementes de mudanças, é necessário exercitar processos de transformação da sociedade considerando as mundivivências dos povos originários.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



Atualmente, participação dos indígenas nos cursos de graduação e licenciatura para fortalecer e dinamizar a Educação Escolar Indígena e a cultura indígena Wassu, apropriando-se, acompanhando as vicissitudes da contemporaneidade do universo não-indígena como forma de proporcionar perspectivas outras, instrumentalizando politicamente os professores/as e a comunidade indígena Wassu-Cocal, que ao se apoderar do saber científico e articulá-lo à realidade do povo complementando 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi desenvolvido com o intuito de refletir sobre a Educação Escolar Indígena na comunidade do Wassu-Cocal, entendendo que a escola indígena tem papel preponderante em validar a identidade, o pertencimento dos estudantes, auxiliando-nos no protagonismo, despertando as potencialidades ora reprimidas, ocultadas, silenciadas, castradas para que possam afirmar e reivindicar seus lugares e espaços na sociedade atual e assim promover novos saberes, novas ideias, novos contextos, novas relações, 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 proletarização 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 do povo Wassu-Cocal com os proprietários de engenho de açúcar.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



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. No entanto, 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, contrita para que os coturnos militares não ameaçassem as vidas dos povos tradicionais.

Neste 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.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



ALAGOAS. FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE ALAGOAS. Ata. 19/09/2015. CENFOR-CEPA, Maceió, 2015.

[ABBONIZIO, Aline](#); [GHANEM, Elie](#). Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. [Educação e Pesquisa](#), São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887 – 901, out./dez. 2016.

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, Gersem 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.

CAVALCANTE, Valéria C.; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de maior justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol.17, n.3, p. 963-989, jul./set. 2019.

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.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios Brasileiros. **Educar em Revista.**, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010

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

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, p. 79-108.

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.

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.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Schwarcz, 2019.

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

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.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 7-29, dez. 2000.

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.

RAPIMAN, Daniel Quilaqueo. Intervenção educativa intercultural para un diálogo de saberes indígenas y escolar. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 76, p. 219-237, Ago. 2019.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

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



RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Rosa. **Epistemologia da história e sua reterritorialização no ensino**. Associação Nacional de História – ANPUH, XXIV Simpósio Nacional de História, 2007.