



Obstáculos à educação escolar indígena: Contextualização histórica e aproximações na Amazônia Sul-Occidental

Barriers for indigenous school education: Historical contextualization and approaches in South-Western Amazonia

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v1i1.1072>

Mara Rykelma da Costa Silva - Instituto Federal do Acre/IFAC <https://orcid.org/0000-0003-2798-1534>

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida - Fundação Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado de Roraima/FEMARH <https://orcid.org/0000-0003-3973-7408>

Vilma Luísa Siegloch Barros - Instituto Federal do Acre/IFAC <https://orcid.org/0000-0001-5069-9831>

Vandrezza Souza dos Santos - Universidade Federal do Amazonas/UFAM <https://orcid.org/0000-0003-3237-9839>

RESUMO: Este artigo apresenta o cenário ao qual se estabeleceu a Educação Escolar Indígena como um modelo educacional diferenciado na Amazônia Sul-Occidental, tendo como objetivo apontar obstáculos impostos ao desenvolvimento do modelo ao longo do tempo, assumindo a noção de obstáculo epistemológico de Gaston Bachelard (1996). Para tanto, foram realizados estudos de revisão bibliográfica de pesquisas científicas desenvolvidas no Brasil disponíveis no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratam sobre a temática no contexto amazônico e defendidas no período de 2015 a 2020. Para compor as análises, foi realizada uma revisão de literatura com foco nos objetivos, na contextualização histórica e nos resultados dos trabalhos selecionados. Como resultados, apresentamos similaridades nos contextos nacional e local, contudo diferentes temporalidades, problematizações que emergem de diferentes cenários, reconstrução do percurso histórico do modelo educacional, com ênfase a legislações específicas, cenários políticos, concepções ideológicas e a observância quanto a influência de movimentos indígenas na construção do modelo educacional.

Palavras-chave: Povos indígenas; Contexto regional; Pesquisas científicas; Percurso histórico.

ABSTRACT: This paper presents the scenario in which Indigenous School Education was established as a differentiated educational model in the South-Western Amazonia, aiming to point out the obstacles imposed on the development of the model over time, assuming the notion of epistemological obstacle by Gaston Bachelard (1996). For this purpose, studies of bibliographic review of scientific research developed in Brazil available in the collection of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations that deal with the theme in the Amazonian context and defended in the period from 2015 to 2020 were carried out. To compose the analyses, a literature review was conducted focusing on the objectives, historical contextualization and results of the selected works. As results, we present similarities in the national and local contexts, however different temporalities, problematizations that emerge from different scenarios, reconstruction of the historical path of the educational model, with emphasis on specific legislation, political scenarios, ideological conceptions and the observation as to the influence of indigenous movements in the construction of the educational model.

Keywords: Indigenous peoples; Regional context; Scientific research; Historical course.

INTRODUÇÃO

A Amazônia Sul-Ocidental Brasileira compreende uma região geográfica formada pelos estados do Acre, parte do Amazonas e Rondônia, englobando os Departamentos de Madre de Dios e Ucavali, no Peru, o Departamento de Pando e na Bolívia. Diversidade que confere à região uma pluralidade de saberes constituídos a partir da experiência de diferentes povos, culturas, espaços e tempos que propiciam o desenvolvimento de pesquisas.

A extensão em matas e florestas, reservas ambientais, presença de rios e igarapês e demarcação de vários territórios indígenas, são características geográficas da região que, apesar da exuberância natural, acabam ocasionado o isolamento de várias comunidades. Isolamento que se figura ao Estado como verdadeiro desafio na prestação de serviços públicos e na garantia de direitos fundamentais como o direito à educação.

Estudos recentes do Fundo das Nações Unidas para a Infância do Brasil - UNICEF Brasil, apontam que a região Norte do país apresenta os piores índices de desenvolvimento educacional do país. Para se ter noção da amplitude do desafio, a instituição estima que, em 2019, mais de 620 mil alunos estavam em situação de abandono escolar no país e outros 6 milhões em distorção idade-série. Abandono e distorções com indicadores ainda mais elevados na região norte no país que amarga, por exemplo, o índice de 29% de seus alunos em distorção idade-série.

Ainda mais preocupante são os indicadores de distorção idade-série de populações específicas da região, como as comunidades indígenas, cujos índices chegam a 40,2%. Dados que nos fazem refletir a questionamentos como: existe um modelo educacional na região da Amazonia Sul-Ocidental voltado para comunidades indígenas? Este modelo considera necessidades específicas dessas populações? Quem seriam os atores que atuam nesse

sistema de ensino? Como este modelo educacional escolar teria se estabelecido na região? Dificilmente poderíamos responder esses questionamentos neste breve estudo, logo nos dispomos a levantar discussões acerca deste último.

Vale ressaltar que o termo educação escolar é utilizado neste estudo para distinguir relações estabelecidas no ensino formal à educação informal, esta última desenvolvida em qualquer comunidade, étnica ou não, por meio da socialização de saberes.

Ensino formal, apontado por Brandão (2007, p.26) como o momento em que a educação se sujeita à Pedagogia com teorizações, criação de situações próprias para seu exercício, produção de métodos, estabelecimento de regras, demarcação de tempos, atuação de profissionais especializados, dentre outras características. Assim, quando falamos em Educação Escolar Indígena, estamos nos referindo a um modelo educacional escolar específico para populações indígenas definido e regulamentado por dispositivos legais.

Nesta perspectiva, tomamos como objeto de estudos a Educação Escolar Indígena e propomos neste artigo, uma revisão da literatura segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 78), no que tange o caráter investigativo do trabalho, permitindo identificar, em publicações sobre a temática, os principais aspectos considerados na literatura sobre determinado campo de estudos.

Para discorrer sobre o percurso histórico dessa educação escolar na região buscamos como primeiro passo identificar trabalhos que versam sobre a temática, recorrendo ao banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD utilizando como descritores os termos “Educação Escolar Indígena” associado ao nome dos estados que compõe a região da Amazônia Sul-Ocidental brasileira. O acervo da BDTD integra sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil abrigando,

atualmente, mais de 937.000 documentos dos quais, cerca de 204.000 correspondem a teses de doutoramento em que 14 delas apresentaram os descritores da busca.

Analizados elementos textuais como título, resumo e objetivos dos trabalhos das 14 teses foram selecionadas três produções defendidas no período de 2015 a 2020, marco temporal considerado tendo em vista o crescimento de estudos sobre a temática ter se ampliado nos últimos anos e a quantidade de produções ter se mostrado mais expressiva a partir de tal período. Como critérios de exclusão, adotou-se como princípios o tangenciamento ao tema e a duplicidade de trabalhos.

Ao discorrer sobre o percurso histórico da Educação Escolar Indígena na região Sul-ocidental da Amazônia, buscamos apoio na noção de obstáculo epistemológico de Gaston Bachelard (1996), compreendendo obstáculo como algo que possa ter causado lentidão ou mesmo a inércia no desenvolvimento de determinado campo de estudo.

Vale pontuar que, segundo Bachelard (1996, p.17) as causas de estagnação, regressão ou mesmo inércia ajudam a definir a noção de obstáculos epistemológicos, podendo representar a relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, mostrando-se muitas vezes, contrários ao conhecimento.

Nessa perspectiva, assumimos princípios do pensamento bachelardiano com ênfase a noção de obstáculo epistemológico, aqui compreendido no plano de desafios ao desenvolvimento de uma educação escolar específica para os povos indígenas, nos propomos a identificar e apontar obstáculos impostos a esse modelo educacional na região da Amazônia Sul-Occidental brasileira.

CONHECENDO OS OBJETOS DE ESTUDO

Tomando como foco o caminho percorrido

historicamente pela Educação Escolar Indígena na construção de um modelo educacional diferenciado que atenda às necessidades de comunidades indígenas, observa-se que as pesquisas selecionadas, apesar tomarem vertentes distintas, apresentam seções específicas que buscam compreender como o modelo educacional se firmou no Brasil considerando o cenário histórico nacional e local.

Dentre os objetos, apresentamos a tese de José Alexandre Cândido da Silva, defendida em 2015, que teve como problema de pesquisa as Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas no Acre objetivando analisar políticas de Educação Escolar Indígena com enfoque na implementação e efetivação de políticas públicas educacionais indígenas no estado do Acre.

Em sua pesquisa, Silva (2015) aponta embates travados na definição de políticas educacionais para os povos originários da Amazônia, destacando o papel de diferentes sujeitos que contribuíram com a formulação ou mesmo execução formal de escolarização de indígenas. Para tanto, o autor destaca trajetórias percorridas por este modelo educacional no Brasil, dedicando um capítulo ao estudo de políticas educacionais e a identificação de origens dessas políticas públicas no Brasil.

Numa sequência cronológica, destacamos o trabalho de Gustavo Gurgel do Amaral, defendido em 2016. Nesse estudo, o autor apresenta conhecimentos geográficos e suas representações com enfoque nos movimentos de sobrevivência indígena diante das adversidades enfrentadas em contato com o não-indígena¹. Movimentos tratados como a Geografia da re-existência que se figuram como um dos fundamentos de sua pesquisa somadas a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena, especificamente da Educação Escolar Indígena

¹ O termo não indígena é assumido para referenciar pessoas que não possuem uma história comum, ou que não têm tradições culturais comuns à de povos originários do Brasil, contrapondo o termo indígena.

do povo Oro Wari do estado de Rondônia.

Na caracterização da pesquisa, Amaral (2016), apresenta um trabalho etnográfico com abordagem qualitativa que objetiva descrever como se estabelece relações entre o ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e questões socioambientais nas etnias re-existentes integrantes do Povo Oro Wari. Diante do objetivo, o autor enfatiza que, pensar a educação indígena em seu contexto requer elencar fatos históricos que permitam entender o processo social pelo qual passou, ou ainda passa, a escolarização dessas populações.

A terceira produção se refere ao trabalho de Célia Aparecida Bettiol, defendida em 2017 abordando aspectos sobre a formação de professores indígenas pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Trabalho que se estruturou a partir de propostas de cursos de dois cursos de formação de professores indígenas ofertados pela universidade no Território Etno Educacional – TEE do Alto Solimões no município de São Paulo de Olivença no estado do Amazonas.

Na intenção de compreender tais propostas formativas, ainda no primeiro capítulo, Bettiol (2017) identifica dispositivos legais que regem o modelo educacional, revisita aspectos históricos, princípios norteadores, propostas formativas de professores indígenas, cursos e propostas curriculares interculturais.

Após a caracterização das pesquisas, apresentamos nas próximas seções observações decorrentes de análises centradas no percurso histórico da Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional e regional, delineado nas pesquisas selecionadas, destacando marcos legais e fatos históricos e buscando identificar aproximações e distanciamentos na construção do modelo de Educação Escolar Indígena em estados da Amazônia Sul-Occidental brasileira.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO MODELO EDUCACIONAL

A Educação Escolar Indígena tem se firmado no Brasil ao longo de sua história como um modelo educacional escolar diferenciado, intercultural e bilíngue. Particularidades amparadas por legislações que visam garantir aos povos indígenas uma educação escolar específica como a Constituição Federal Brasileira de 1988 que, em seu Art. 210, assegura às comunidades indígenas uma educação escolar diferenciada ao resguardar, por exemplo, o uso de línguas maternas e a adoção de processos próprios de ensino, promovendo respeito aos costumes e a cultura de cada povo.

Além da Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 9.394/96, ratifica em seu Art. 78 o direito a uma educação escolar diferenciada prevendo ainda a recuperação de memórias históricas dos povos, a reafirmação de suas identidades, a valorização de suas ciências e o acesso a conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional, indígenas e não indígenas, dentre outras garantias.

Nos anos seguintes, são publicadas uma série de documentos legais que definem e regulamentam a Educação Escolar Indígena no país. A exemplo, podemos citar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RNCEI/Indígena de 1998 e a Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999, documentos que fixam Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Contudo, o modelo não nasce com este formato. Durante o Período Colonial, por exemplo, surge sob uma vertente assimilacionista e aculturadora, movido pela catequização imposta a diversas comunidades originárias. Posteriormente, no Período Imperial, sob uma vertente integracionista, mantém o foco aculturador ao objetivar a integração de indígenas ao mercado de trabalho. Muitos foram os desdobramentos, até a Educação Escolar Indígena assumir uma

perspectiva educacional específica, intercultural, diferenciada e bilíngue.

Conhecer essa história nos permite compreender as transformações deste modelo educacional no Brasil e na Amazônia Sul-Occidental, como espaços escolares foram inseridos no seio de comunidades indígenas e ainda, quais objetivos essa educação escolar foi incorporando ao longo do tempo.

CAMINHOS E OBSTÁCULOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil, na busca por sua solidificação como um modelo educacional escolar intercultural, diferenciado e específico, remonta o início da colonização do país em 1500, com a chegada das primeiras expedições portuguesas ao território nacional.

Neste sentido, Silva (2015, p.65) trata que o processo de escolarização indígena no Brasil teve sua origem a partir da colonização portuguesa que buscava, por meio de Ordens e Congregações, evangelizar os povos originários. Contudo, o autor destaca que essa “escolarização” deixa marcas de sua presença na história educacional do país.

Para Amaral (2016) a escolarização de populações indígenas passou, e ainda passa, por processos sociais elencado por determinados fatos históricos e, no decorrer da história do Brasil, essas populações tiveram como legado um histórico de exploração e marginalização pelos colonizadores europeus, sofrendo duro processo de aculturação com a catequese, a cargo da Igreja Católica, através de missionários jesuítas.

Sobre essa perspectiva, Bettiol (2017) pontua que, tanto a escola, quanto a educação escolar foram inseridas em comunidades indígenas

brasileiras com a chegada dos europeus. Fundamentando-se em estudos de Luís Donisete Grupioni e Luciane Ouriques Ferreira, esta última, sob uma perspectiva antropológica e histórica, a autora analisa o percurso da construção da educação escolar de povos originários do e no Brasil, segundo determinadas fases, a primeira, com início no período colonial e a cargo de missionários, como evidenciam as pesquisas.

Ao investigar ações civilizatórias e a conversão de indígenas ao catolicismo na região Amazônica no período de 1960 a 1980, Costa (2012, p. 61) pontua que “após a Segunda Guerra Mundial, uma das preocupações do governo brasileiro era a integração da Região Amazônica ao restante do país”, resultando na implantação de projetos de ocupação territorial e desenvolvimento econômico na região atraindo frentes extrativistas, em especial da borracha, impulsionando a instalação de seringais e conseqüentemente aproximando diferentes povos aos povos originários da região. Para o autor, as Missões Salesianas, teriam sido responsáveis pela catequização de diversos indígenas na região amazônica, bem como pela instalação das primeiras escolas.

Vale lembrar que nos propomos a apontar obstáculos à Educação Escolar Indígena no Brasil segundo a filosofia bachelardiana. Neste sentido, enfatizamos a imagem construída durante o período de colonização do país sobre o indígena, imagem essa que o rotulou como selvagem e primitivo. Visão que se prolongou durante anos no país e direcionou ações aculturadoras a diversas etnias, como as catequizantes. Porém, essas ações não produziram as mudanças esperadas, implicando aos missionários jesuítas, novas formas de abordagens como o sistema de aldeamento² de indígenas.

O sistema de aldeamento é tratado nos três

2 O aldeamento [...] consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior. Nelas os índios passavam a viver sob as normas civis e religiosas impostas pelos padres missionários, sem nenhum contato com o mundo externo a não ser quando esse atendesse a algum interesse dos jesuítas. (BRASIL, 2007, p. 11)

estudos selecionados, um deles recorrendo ao trabalho “Perspectivas históricas da educação escolar indígena” de Circe Maria Bittencourt e Adriane Costa da Silva nos traz as seguintes colocações:

[...] se construiu a educação em aldeamentos, separando as crianças dos adultos, com práticas de ensino mescladas à necessidade de conhecimento das línguas indígenas, elaborando catecismos ao lado de gramáticas. Todavia, é preciso distinguir a educação jesuítica, de acordo com o público escolar que pretendia atingir. Havia os colégios para a educação dos jovens brancos onde, eventualmente poderiam conviver alguns indígenas e havia as aldeias missionárias, criadas para a catequese (BITTENCOURT; SILVA, 2002, p.66, APUD SILVA, 2015, p. 66).

No trabalho de Bettioli (2017), ao apresentar seu campo de estudos, o TEE do Alto Solimões no Amazonas, a autora, recorre a trabalhos em antropologia histórica de João Pacheco de Oliveira Filho, e pontua que, no final do século XVII, jesuítas espanhóis vindos do Peru liderados pelo padre Samuel Fritz teriam criado vários aldeamentos missionários às margens do Rio Solimões.

Quanto ao fim desse sistema, ao revisar documentos como o Caderno n. 3 da SECAD de 2007, Amaral (2016) destaca que a perda do apoio da coroa portuguesa por missionários ocorre somente 200 anos após seu início, diante de reivindicações de colonos por mão-de-obra agrícola.

Diante dos estudos, observa-se que a prática da catequese se prolongou por mais de dois séculos no Brasil, tendo a imagem do indígena transitado meio a diferentes adjetivos. Rotulado inicialmente como selvagem e ignorante que, ao resistir ao processo de aculturação imposto pela catequização fundamentada em sim, passa ser tratado como bruto e hostil a ser “pacificado”. Pacificação, então fundamentada na escravidão, sob justificativa do desenvolvimento da colônia, gerando movimentos de resistência mais

conflituosos. Visão que destacamos como mais um obstáculo à Educação Escolar Indígena no país.

Dada a expulsão dos missionários jesuítas do Brasil, em 1757, e reivindicações por mão-de-obra agrícola, o regime de aldeamento se encerra levantando-se os Diretórios, como frisam Silva (2015) e Amaral (2016). Nesses Diretórios é instituída a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa proibindo indígenas de fazerem uso de suas línguas maternas na intenção de integrar os indígenas ao sistema social estabelecido. Desta forma, as principais ações educacionais do período voltaram-se para o ensino da Língua Portuguesa, de modo a facilitar a comunicação entre os povos, como destaca Amaral (2016) e Silva (2015).

A visão que se projeta sobre o indígena permanece sobre a expropriação cultural, voltando a surgir a figura dos missionários em 1845 através do Decreto Imperial 426, de 24 de julho. Decreto que regulamenta normas gerais para a reintrodução do sistema de missões, tratando em seu Art. 1º, por exemplo, que os missionários pregarão à indígenas a religião de Jesus Cristo e as vantagens da vida social de forma pacífica.

Durante o período republicano, com a Proclamação da República em 1889, Silva (2015) aponta que o Estado passa a sistematizar uma política indigenista na intenção de mudar a imagem da nação perante a sociedade. Órgãos governamentais de assistência a indígenas são criados como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910.

No que trata a função do SPI, Amaral (2016) enfatiza que os serviços oficiais de assistência a indígenas encontravam-se sob responsabilidade do SPI até por volta de 1967, quando o serviço dá lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), detendo a responsabilidade pela educação indígena até 1991 que, após descentralização, fica a cargo do então Ministério da Saúde, Educação, Desenvolvimento Agrário e Meio Ambiente.

O trabalho de Bettioli (2017) acrescenta que a política educativa da FUNAI, por meio da articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas, apoiaram-se no discurso de alfabetização na língua materna e integração dos indígenas à sociedade nacional.

Notemos que a figura do indígena, outrora negado, expropriado não só culturalmente e escravizado começa a requerer assistência e proteção, mas é na fala de Silva (2015, p. 71) que destacamos mais um obstáculo à Educação Escolar Indígena, para o autor, o reconhecimento da educação como um direito inalienável perdurou de forma utópica quanto a democratização e universalização do conhecimento, os indígenas, ao lado de outras minorias, foram excluídos de projetos nacionais de educação.

Desta forma, a educação escolar de indígenas se desenvolveu imersa num cenário de desigualdades, impondo diferentes rótulos a essas populações. Imagens que contribuíram, no âmbito educacional, com a construção de um modelo inicialmente assistencialista, já que o indígena passa a ser rotulado como incapaz.

Para Silva (2015), mudanças efetivas no cenário educacional dessas populações teriam ocorrido a partir de 1970 com a criação de leis e propostas educacionais mais democráticas. Mudanças mobilizadas pela atuação de indígenas e indigenistas com um objetivo comum, estabelecer relações igualitárias entre os povos, destacando-se contribuições de movimentos sociais neste sentido.

Analisando o quadro de mudanças sob dois momentos, Bettioli (2017) enfatiza que um dos cenários foi marcado pelo surgimento das organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena, no final da década de 1960, o outro, marcado pela iniciativa de indígenas, a partir de 1980.

Quanto a contribuições de organizações não governamentais, Monte (2000, p.11), destaca que no período das ditaduras latino-americanas

“uma pequena rede de organização passa a existir e a desenvolver ações de apoio às sociedades indígenas, em especial no Norte e Centro-Oeste do Brasil” contribuindo com a conscientização de direitos e com a instalação de políticas públicas para populações indígenas.

Nesse sentido, Amaral (2016) enfatiza que organizações como a União Nacional Indígena (UNI), criada em 1979, desenvolveu um importante papel na aprovação de um capítulo específico sobre os povos indígenas na Constituição Federal Brasileira de 1988. Sendo o texto Constitucional fundamental na construção de políticas educacionais específicas para os povos indígenas.

Estudos de Bonin, Ripoll e Aguiar (2015) lembram que constituições federais anteriores, quando mencionavam indígenas, o faziam sob o ponto de vista integracionista adotando a dissolução das diferenças como forma de produção de uma nação unificada e homogênea. Já a Constituição de 1988, vem reconhecer a essas populações identidades étnicas, práticas culturais, estruturas sociais e o direito de organizações educacionais próprias, dentre outras situações.

Segundo Bachelard (1996), toda cultura científica ou esforço educativo deve colocar-se em um estado de mobilização permanente. Essa mobilização permanente em torno da Educação Escolar Indígena que buscamos trazer para o presente estudo. Neste sentido, o autor pontua que “o homem é uma espécie que tem necessidade de mudar, sofre se não mudar” (BACHELARD, 1996, p. 20). Necessidades observadas na construção de um modelo educacional escolar intercultural, diferenciado e bilíngue específico para populações indígenas.

Neste sentido, esperamos que as mudanças continuem a ocorrer de forma que possam contribuir significativamente com melhorias de modelos educacionais escolares voltados para os povos originários do Brasil.

PERCURSOS E PERCALÇOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL

Destacamos até o momento, alguns obstáculos impostos à Educação Escolar Indígena a partir do contexto histórico nacional. Nesta seção, nos propomos a identificar similaridades e distanciamentos de ações voltadas para a educação escolar de populações indígenas no contexto da Amazônia Sul-Occidental considerando os trabalhos de Silva (2015), Amaral (2016) e Bettiol (2017).

Revisitando os estudos de Silva (2015), identificou-se semelhanças no desenvolvimento de ações de exploração sofridas por indígenas da região a partir do processo de ocupação de suas terras. No Acre, assim como em demais estados brasileiros que compõem a Amazônia Sul-Occidental, populações indígenas também foram submetidas a atos de opressão, no entanto, essas ações foram experimentadas em outros períodos.

Quanto ao processo de ocupação de terras na Amazônia, o historiador Cunha (2009, p. 91) esclarece que “o extrativismo da borracha desencadeou o processo na região a partir de 1960, com a consequente instalação de seringais em terras amazônicas”.

Neste sentido, Silva (2015) enfatiza que foi no sistema de aviamento³ desses seringais que povos originários da Amazônia começaram a vivenciar regimes de escravidão. Embora em temporalidades distintas, verifica-se obstáculos à educação escolar indígena revividos no contexto local.

No delineamento de seu campo de estudos, Amaral (2016) ao resgatar a história do município de Guajará-Mirim, guardião da história do estado de Rondônia, segundo o autor, trata que o processo de ocupação das terras do estado de Rondônia por não-

indígenas que ocorre primeiramente por vias fluviais e posteriormente através de estradas, como a Estrada de Ferro Madeira Mamoré, motivada pela exploração da borracha e pela distribuição de terras realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

No estado do Amazonas, Bettiol (2017) apresenta em seu estudo que o local foi palco de disputas por fronteiras entre os países de Portugal e Espanha durante o período colonial, entre a Colômbia e o Peru durante a exploração da borracha, posteriormente entre Brasil e Colômbia. Observações que apontam a influência da exploração da borracha também na origem do estado do Amazonas.

Para Silva (2015), uma simples análise é suficiente para inferir que, embora os objetivos da colonização possam variar ao longo do tempo e do espaço, estratégias e interesses de dominação sobre os nativos marcaram todo o território nacional, ficando o Norte do país com o registro dessas ações mais intensas no período do Ciclo da Borracha.

Conhecidas origens do processo de ocupação da Amazônia Sul-Occidental, novamente alguns questionamentos permeiam o estudo tais como: as relações estabelecidas entre indígenas e não-indígenas na Amazônia Sul-Occidental, teria sido diferente daquelas que ocorreram no início da colonização do Brasil? Qual imagem teria sido projetada sobre esses povos a partir do processo de ocupação da Amazônia? O processo de construção de um modelo educacional escolar para indígenas na região teria seguido o contexto nacional?

Ao discorrer sobre relações entre indígenas e não-indígenas, Silva (2015) afirma que no Acre, embora noutro momento histórico, cada povo que ali habitava teve seus sonhos e culturas dizimados nos seringais da região por ocasião do Ciclo da Borracha. De forma semelhante, Amaral (2016) pontua que:

³ Aviamento trata-se de um termo cunhado na Amazônia que se refere a um sistema de adiantamento de mercadorias a crédito que começou a ser usado na região na época colonial, mas foi no ciclo da borracha que se consolidou como sistema de comercialização (ARAMBURU, 1994, p.1).

Em muitos casos a sociedade “civilizada” promovia as “correrias”, “expedições punitivas” e “limpezas”, nas áreas ocupadas anteriormente pelos indígenas disputada por extrativistas (minerais e vegetais), em seguida por madeireiros, fazendeiros, colonos e etc. Os indígenas sofreram um extermínio, um genocídio. Tornava-se inevitável o revide e a vingança por parte deles e sempre que encontravam um não-indígena, não importava quem eram, devolviam a mesma violência sofrida (AMARAL, 2016, p. 114).

A esse respeito, Bettiol (2017) trata que essas relações estabelecidas, inicialmente entre missionários e indígenas, impactaram na vida de indígenas na região do Amazonas. Em nome da religião, muitos indígenas foram submetidos ao trabalho escravo, ao abandono de crenças e a negação de suas culturas. a imagem de bárbaro atribuída a estes povos, justificou uma série de atrocidades cometidas contra essas populações.

Nos trabalhos de Amaral (2016) e de Silva (2015), também são relatadas ações de aculturação as quais indígenas foram submetidos em nome da catequização, da civilização, da integração e da educação nos estados de Rondônia e Acre. Uma dessas ações é destacada por Amaral (2016) e refere-se à proibição de indígenas comunicarem-se, mesmo que entre si, em suas línguas maternas. O estudo cita ainda casos de violências físicas e psicológicas durante processos “educativos” cometidos tanto por missionários religiosos, quanto por membros de órgãos assistencialistas como a FUNAI.

O uso obrigatório da língua portuguesa, como aponta Silva (2015), dentre outras relações de dominação e desapropriação cultural, chegou a fazer parte de doutrinas e práticas educacionais de indígenas em diversas escolas gerenciadas por empresas seringalistas. Ao referenciar estudos linguísticos de José Ribamar Bessa Freire, o autor aponta que a língua portuguesa foi introduzida na região dada a necessidade de comunicação entre indígenas e

não-indígenas e a dificuldade no processo disciplinar da força de trabalho indígena, em decorrência, nasce a Língua Geral Amazônica (LGA).

Considerando o contexto educacional escolar, Silva (2015) resgata três projetos de escolas indígenas experienciados no Acre, em um deles, as escolas teriam sido gerenciadas por empresas seringalistas e nos outros dois, pela FUNAI e por missionários, todavia nenhum desses projetos atendia a anseios de comunidades indígenas.

Para Amaral (2016), o contexto em que a educação escolar indígena se estabeleceu no estado de Rondônia, assim como em outras localidades da Amazônia, foi movido por lutas e enfrentamentos decorrentes da colonização da região. Contudo, o autor ressalta que “o descaso e o descompromisso caracterizam as políticas públicas da educação escolar indígena, pois raramente as secretarias de educação se empenham em incorporar novos conceitos constitucionais” (AMARAL, 2016, p. 68).

Nessa vertente, Bettiol (2017) ao considerar dados estatísticos educacionais da região pontua que, apesar de avanços em termos legais, ainda falta muito para alcançar a qualidade almejada que modelo educacional escolar indígena requer e afirma que a legislação sobre as escolas indígenas se apresenta em um ideário longe de ser alcançado.

Finalizamos a discussão, destacando que diferentes obstáculos foram impostos a educação escolar de povos tradicionais da região Amazônica Sul-Occidental, de forma semelhante ao contexto nacional. Obstáculos cujo enfrentamento fazem com que o modelo incorpore determinados valores promovendo constantes mudanças, hoje buscando a autonomia dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo permitiu levantar situações vivenciadas por populações indígenas

no longo do território nacional, em especial as experienciadas na região da Amazônia Sul-Occidental brasileira. Situações analisadas sob o ponto de vista histórico local e nacional, que resultaram no desenvolvimento de políticas públicas e que contribuíram para o reconhecimento e a construção de modelos educacionais específicos para populações indígenas. Contudo, salientamos que essas conquistas, não garantem a ausência de obstáculos ao desenvolvimento do modelo idealizado e apontamos um desses obstáculos, a formação de profissionais para atuarem em escolas indígenas.

Quanto aos obstáculos impostos à Educação Escolar Indígena, tratado a partir da epistemologia de Gaston Bachelard, destacamos os diferentes rótulos associados a figura do indígena, a maioria deles, refletindo momentos históricos vivenciados e políticas de desenvolvimento da nação. A visão negacionista direcionada a imagem desses povos, em diversos momentos acabou mostrando-se como verdadeiros entraves à questão educacional escolar indígena no país.

Por meio das produções científicas, foi possível conhecer o contexto regional e compreender concepções ideológicas que permeiam o sistema educacional escolar de populações indígenas, bem como, identificar rupturas e continuidades que ocorreram no processo de construção do modelo específico. Modelo que tem levado pelo menos 500 anos para se desprender de ideias outrora praticadas durante ações de catequização, civilização, integração ou assistencialismo de indígenas, e assumir perspectivas atuais pautadas na autonomia dessas populações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Vicente de Souza; OLIVEIRA, Kelly Almeida de; NASCIMENTO, Izaura Rodrigues do. O pensamento étnico-racial: o saber científico, as normas legais e a educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2219318, p. 1-22, 2022. Disponível em: <<https://>

revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 02 de abr. 2022.

AMARAL, Gustavo Gurgel. Geografia da re-existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na educação escolar indígena do povo Oro Wari - RO. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

ARAMBURU, Mikael. Aviamento, modernidade e pós-modernidade no interior Amazônico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais - RBCS*, 1994, vol. 9, n.25. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/212-rbcs-25>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 1ª ed. 5ª reimpressão, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BETTIOL, Célia Aparecida. A formação de professores indígenas na Universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios. 2017, 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2017.

BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <<https://bdt.d.ibict.br/vufind/>> Acesso em: dez. 2021.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela, AGUIAR, José Vicente. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação - algumas tendências e enfoques analíticos. *Educação [en línea]*. 2015, 38(1), 59-69 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252007>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. Coleção primeiros passos. vol. 20. São Paulo: Brasiliense, 2007. 117 pág.

BRASIL. Decreto Imperial nº. 426 de 24 de julho de 1845. Regulamento acerca das

Missões de catequese, e civilização dos índios. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 07 dez 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Caderno SECAD 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: DF, 2007.

COSTA, Mauro Gomes da. A Igreja católica no Brasil: as ações civilizatórias e de conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro/ Amazonas (1960 -1980). 2012, 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2012.

CUNHA, Manoel Estébio Cavalcante da. O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue. 2009, 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre, Rio Branco: AC, 2009.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. Cadernos de Pesquisa [online]. 2000, n. 111, p. 7-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>>. Acesso em: 11 dez. 21.

SILVA, José Alessandro Cândido. Políticas públicas de educação escolar indígenas e a formação de professores indígenas no Acre. 2015, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Curitiba: PR, 2015.

UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série. Centro de Estudos e Pesquisas em

Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, janeiro de 2021. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2021/01/web_unicef-cultura-fracasso-escolar-vf.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.