



JANAÍNA DE MELO MAIA

**A LUTA POR AUTONOMIA INDÍGENA E A CONQUISTA DO
DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE: UMA
ANÁLISE SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PILOTO
DE EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS WAJÃPI**

MOSSORÓ/RN
2023

JANAINA DE MELO MAIA

**A LUTA POR AUTONOMIA INDÍGENA E A CONQUISTA DO
DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE: UMA
ANÁLISE SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PILOTO
DE EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS WAJÃPI**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao
Curso de Graduação em Direito, como requisito
parcial para obtenção do título de Bacharel em
Direito do Centro de Ciências Sociais
Aplicadas e humanas da UFERSA.

Orientadora: Profa. Dra. Julianne Holder da
Câmara Silva

MOSSORÓ/RN

2023

JANAINA DE MELO MAIA

A LUTA POR AUTONOMIA INDÍGENA E A CONQUISTA DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE: UMA ANÁLISE SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PILOTO DE EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS WAJÃPI

Artigo apresentado ao Curso de Graduação em Direito, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e humanas da UFERSA.

APROVADA EM: 09/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JULIANNE HOLDER DA CAMARA SILVA
Data: 16/10/2023 17:44:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Julianne Holder da Câmara Silva (UFERSA)

Presidente

Documento assinado digitalmente
 JOSE ALBENES BEZERRA JUNIOR
Data: 09/10/2023 14:11:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Albenes Bezerra Júnior (UFERSA)

Primeiro Membro

Documento assinado digitalmente
 RAMON REBOUCAS NOLASCO DE OLIVEIRA
Data: 09/10/2023 18:30:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira (UFERSA)

Segundo Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial ao meu marido, que sempre buscou me apoiar e me incentivar, lembrando-me que sou capaz de qualquer coisa.

Agradeço também a minha mãe e meus irmãos, que sempre estiveram do meu lado.

Agradeço a todos meus amigos por entenderem quando tive que abrir mão de certas coisas, e sempre estiveram ali por mim, me incentivando e me distraíndo quando foi preciso.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Julianne Holder, pela paciência, cordialidade e dedicação.

Agradeço ainda a todos os professores que tive durante a graduação, cada um com sua contribuição para a minha formação. Obrigado por dedicar o seu tempo para repassar conhecimentos tão enriquecedores.

Aos meus pais, Joana e Jefferson, ao meu
marido, Victor, e aos meus irmãos Jailson e
Janiele.

A todos os povos indígenas que resistiram e
ainda resistem lutando por um mundo justo.

Como poucos, eu conheci
as lutas e as tempestades.
Como poucos, eu amei a
palavra liberdade e por
ela briguei.

Oswald de Andrade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA ACERCA DA LUTA POR AUTONOMIA INDÍGENA NO BRASIL	10
2.1	As ações catequéticas jesuítas na primeira experiência escolar Brasileira	10
2.2	Participação indígena no processo da constituinte de 1988	14
3	O DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA BILÍNGUE	17
3.1	A garantia constitucional a uma educação diferenciada.....	17
3.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e demais legislações	19
3.3	Formação dos professores indígenas e elaboração de material didático	22
4	O PROTAGONISMO DOS POVOS INDÍGENAS WAJÃPI NO PROJETO PILOTO DE EDUCAÇÃO	25
4.1	Projeto Piloto de Educação	28
4.2	Proposta Curricular Wajãpi.....	30
4.3	Programa De Formação De Professores Indígenas Wajãpi.....	31
5	CONCLUSÃO	33
	REFERÊNCIAS	35

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica exploratória e documental, sobre a conquista indígena por uma educação bilíngue diferenciada. Tal direito foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 e proporcionou aos povos indígenas o direito a continuar mantendo viva a sua cultura. Nesse contexto, cabe dizer que, a pesquisa demonstrou, no primeiro capítulo, como funcionou o processo educacional Brasileiro antes da promulgação da atual carta magna, enfatizando como esse direito foi reivindicado no processo da constituinte. Logo após, abordou-se como a educação diferenciada é regulamentada pelas legislações do país, tendo em vista as inúmeras iniciativas do governo para a criação de projetos e políticas, objetivando que essa, não permaneça existindo somente na esfera teórica. Por fim, foi explanado algumas iniciativas educacionais autônomas da comunidade indígena Wajãpi, demonstrada por meio da elaboração protagonista de um projeto piloto de educação e de proposta curricular, mostrando a importância de iniciativas como esta, para a comunidade indígena como um todo. Salienta-se que, o presente trabalho objetivou responder a seguinte pergunta: quais contribuições o projeto piloto de educação da comunidade indígena Wajãpi proporciona à concretização da educação bilíngue? Assim, foi possível concluir que, o direito constitucional de uma educação diferenciada, apesar de possuir considerável número de respaldos legislativos, ainda não encontra-se aplicada de forma satisfatória, apesar dos avanços. Por outro lado, é notório como cada vez mais os próprios líderes das comunidades indígenas vêm tomando iniciativas no que diz respeito a elaboração de projetos que objetivam proporcionar a preservação de sua singularidade étnica.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Povos Indígenas. Povos Wajãpi.

ABSTRACT

This article presents the results of qualitative, exploratory bibliographical and documentary research on the indigenous achievement of a differentiated bilingual education. This right was provided for in the 1988 Federal Constitution and provided to indigenous peoples the right to continue keeping their culture alive. In this context, it is worth saying that the research demonstrated, in the first chapter, how the Brazilian educational process worked before the promulgation of the current Magna Carta, emphasizing how this right was claimed in the constituent process. Soon after, it was discussed how differentiated education is regulated by

the country's legislation, taking into account the numerous government initiatives for the creation of projects and policies, with the aim that this does not remain existing only in the theoretical sphere. Finally, some independent educational initiatives of the Wajãpi indigenous community were explained, demonstrated through the protagonist development of a pilot education project and curricular proposal, showing the importance of initiatives like this for the indigenous community as a whole. It should be noted that the present work aimed to answer the following question: what contributions does the pilot education project for the Wajãpi indigenous community provide to the implementation of bilingual education? Thus, it was possible to conclude that the constitutional right to differentiated education, despite having a specific number of legislative supports, is still not applied in an improved way, despite advances. On the other hand, it is notable how the leaders of indigenous communities themselves are increasingly taking initiatives with regard to the development of projects that aim to preserve their ethnic uniqueness.

Keywords: Bilingual education. Indian people. Wajãpi peoples.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo histórico que resultou na conquista do direito a uma educação diferenciada, consolidada nos últimos anos, foi longo e árduo. Desde a colonização portuguesa, os povos originários enfrentaram diversas tentativas de catequização e de conversão, passando por um processo assimilacionista, que objetivava a descaracterização de sua identidade cultural. Foram, assim, forçados a aprender outra língua, novos costumes e uma nova religião, pois eram considerados, de acordo com o paradigma da assimilação cultural, desprovidos de autonomia e de capacidade intelectual de comandarem suas próprias vidas civis (Delmondez; Paulino, 2014).

Somente na década de 80, após muitos anos sob o controle do homem branco, que o movimento indígena começou a ganhar destaque na sociedade, principalmente no processo da constituinte de 1987, no qual os representantes indígenas tiveram um importante e decisivo papel na luta por direitos essenciais. De acordo com Freire (2013), esses representantes conseguiram conquistar grande apoio e assim intensificaram a pressão nos debates da constituinte.

Nesse contexto, considera-se de extrema importância refletir sobre o processo gradual e lento de conquista de autonomia e valorização da cultura dos povos originários do Brasil, até a grande conquista do direito a uma educação escolar diferenciada e bilíngue, direito esse que só foi estabelecido pela Constituição de 1988. É importante também demonstrar e reforçar essa autonomia, assim como o protagonismo desses povos no que diz respeito à gestão de suas próprias vidas escolares. Cabe destacar que o desenvolvimento do presente trabalho representa na esfera pessoal, objeto de grande satisfação, uma vez que, sempre tive interesse por estudar os povos indígenas do Brasil, tendo inclusive, iniciado pesquisas ainda no ensino médio.

Nesse contexto, entende-se que, com o advento da Constituição Federal de 1988, foram reconhecidos diversos direitos aos povos indígenas, entre eles o direito legal da liberdade educacional de educar seus membros de forma particular e específica, de acordo com sua própria língua e sua cultura. Dessa forma, além das crianças e dos jovens serem alfabetizados em língua portuguesa, foi permitido também utilizar a sua língua materna nesse processo, sendo assim considerada uma alfabetização bilíngue. (Lima, Melo, 2022)

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de avaliar como se deu a reconquista de autonomia e protagonismo dos primeiros habitantes do Brasil, principalmente no que diz respeito à educação dentro das comunidades indígenas. Nessa perspectiva, busca-se demonstrar os benefícios e as dificuldades que a educação bilíngue enfrenta nos dias de hoje e, como tem sido superada as sequelas deixadas por décadas de repressão. Para que assim, seja possível

responder a seguinte indagação: quais contribuições o projeto piloto de educação da comunidade indígena Wajãpi proporciona à concretização da educação bilíngue?

Diante dessa problemática, cumpre destacar que o objetivo geral desta pesquisa é explicar alguns aspectos sobre o processo histórico que permeou a concretização da garantia do direito a uma educação escolar intercultural, diferenciada e bilíngue aos povos indígenas do Brasil, assim como, destacar a contribuição da comunidade indígena Wajãpi para com a valorização da cultura indígena, por meio de um projeto piloto autônomo de educação e outras iniciativas educacionais e administrativas dos Wajãpi.

Como objetivos específicos, busca-se: a) Destacar os aspectos históricos da luta dos povos indígenas por autonomia no Brasil, desde a catequização jesuítica até os debates da constituinte; b) Abordar o direito à educação bilíngue na Constituição de 1988 e nas demais legislações, analisando os impactos que essa garantia causou para essa população indígena e assim, apontar como esse direito é aplicado hoje em dia nas comunidades; c) Analisar principalmente o projeto piloto de educação criado pela comunidade Wajãpi, como forma de intensificar a transmissão de sua cultura para as novas gerações e, como esse e os demais projetos podem ser contributivos para a população indígena e para a sociedade Brasileira como um todo.

Para tanto, o presente estudo será dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, será feita uma análise histórica sobre como se deu o processo de conquista de autonomia, sobretudo educacional, dos povos originários. Neste tópico, serão abordadas as ações catequéticas jesuítas, assim como também, será explicitado o processo da constituinte, que representou na trajetória indígena, um grande marco na conquista de direitos. Sequencialmente será abordado como a educação escolar diferenciada é regulamentada e como esse direito está sendo usufruído hoje em dia pelas comunidades indígenas, explicitando também os empecilhos à concretização desse direito. Por fim, será abordada a iniciativa de um projeto de educação da comunidade indígena Wajãpi e como esse e outros projetos podem vir a trazer benefícios para a transmissão da cultura indígena.

Quanto a metodologia, cumpre salientar que a pesquisa foi realizada com base em diversos métodos de pesquisa. Primeiramente, baseou-se na metodologia de pesquisa de revisão bibliográfica exploratória através da análise e da consulta à bibliografia mais relevante de artigos e estudos publicados na área, em sites eletrônicos, com o objetivo de levantar informações sobre o tema e assim esclarecer ideias. Dessa forma, nos primeiros capítulos, para se desenvolver a análise sobre os aspectos históricos que envolvem a evolução da educação indígena no Brasil, foi necessária a investigação bibliográfica em livros, sítios eletrônicos e em

revistas jurídicas no qual estão registrados e contextualizados os acontecimentos e, assim, tornando possível o desenvolvimento da pesquisa.

Sequencialmente, utilizou-se a pesquisa de metodologia documental, realizada através da análise de entrevistas e documentos elaborados pelos próprios líderes indígenas, disponíveis em sítios eletrônicos, especificamente sobre os debates da constituinte de 1987 e sobre os povos Wajãpi. No último capítulo, realizou-se a análise documental do Dossiê Wajãpi (IPHAN, 2002) e do Plano de Ação Wajãpi (APINA/IEPÉ, 2012), além de outros documentos. Em suma, cabe dizer que, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, documental e teórica. (Severino, 2013)

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA ACERCA DA LUTA POR AUTONOMIA INDÍGENA NO BRASIL

Estima-se que os primeiros habitantes do Brasil habitam essas terras há mais de 12 mil anos, conforme afirma Cunha (1998). Todavia, dada a carência de documentos do período, não se tem a confirmação exata de datas e nem da quantidade de pessoas que aqui habitavam. Somente a partir do período colonial e com a chegada dos colonizadores no Brasil, que a história indígena passou a ser documentada com mais detalhes, permitindo-nos ter acesso por meio de documentos e cartas, à cultura dos povos originários em sua forma mais autêntica, antes do início do processo de assimilação.

Nos primeiros documentos produzidos no processo assimilacionista, após o primeiro contato com os colonizadores, os nativos eram descritos como dóceis e inocentes, assim afirma Cunha (1998). Posteriormente, passaram a ser classificados como hostis. De toda forma, do período colonial até a promulgação da Constituição federal de 1988, no qual o Estado ainda exercia dominação sobre esses povos, foi retirado dos indígenas, ao longo do tempo, um dos direitos que mais afetou sua autonomia, direito esse que contribuiu para impossibilitá-los de viver conforme suas crenças e seus costumes.

Durante esse percurso, foram promulgadas diversas legislações, decretos e instituídos diversos órgãos com o objetivo de garantir teoricamente algumas garantias aos povos originários. Todavia, a maioria desses direitos adquiridos não são efetivamente colocados em prática.

2.1 As ações catequéticas jesuítas na primeira experiência escolar Brasileira

O processo educacional Brasileiro, teve início com as ações catequéticas dos jesuítas, que tiveram um significativo papel no processo assimilacionista dos povos originários. Nesse

primeiro período da educação Escolar indígena no Brasil, Freire (2013) diz que a escolarização era utilizada apenas como ferramenta para auxiliar os religiosos na conversão dos povos originários ao cristianismo e assim utilizar sua mão de obra. Esses religiosos faziam parte da companhia de Jesus e chegaram ao Brasil no ano de 1549, apoiados pela boa relação que tinham com a Coroa portuguesa (Hernandez, 2010).

Os homens denominados como jesuítas eram os padres da ordem religiosa conhecida como Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola, em meio ao contexto de uma reforma religiosa (Hernandes, 2010). Nesse período, houve o crescente surgimento das religiões protestantes, o que ameaçava a predominância e o domínio da igreja católica. Mediante a ameaça da perda dessa liderança frente à sociedade da época, os líderes católicos criaram a Companhia de Jesus, como tentativa de atrair e converter mais devotos à fé católica, expandindo-a pelo mundo, assim como afirma Hernandez (2010). Dessa forma, após o contato com os povos originários, os religiosos entenderam que era necessária a correção de determinados comportamentos viciosos presentes na vida dessas pessoas, cujo estágio de desenvolvimento aproximava-se da “selvageria”, para que assim, fossem catequizados.

Cunha (1998), afirma que, uma das principais ferramentas utilizadas para alcançar os objetivos civilizatórios, foi a educação. Para isso, foi necessário principalmente que os indígenas aprendessem a língua nativa dos religiosos. Uma vez que, o processo de assimilação cultural se deu mediante a imposição dos costumes e tradições portuguesas para com os povos originários, como se fosse o modelo correto a ser seguido, e assim, seria mais fácil repassar os conhecimentos se houvesse uma língua unificada. Estes, então, além de terem sido obrigados a abrir mão de seus próprios costumes e seu modo de viver, tiveram que aprender também outro idioma. Visto que, existiam muitas línguas entre os povos indígenas e, nesse cenário, os colonizadores não conseguiriam catequizá-los e dominá-los por completo, para que vivessem como cristãos.

Com esse objetivo, Saviani (2010) afirma que foram criadas as primeiras escolas para índios, com o apoio da Coroa portuguesa, estabelecendo-se o monopólio da educação do período. Ademais, utilizou-se da prática conhecida como “aldeamento” para unificar o comportamento e as atividades dos nativos. De acordo com Silva (2020), o aldeamento, ou o descimento, consistia na prática de retirar os povos originários de suas comunidades natais e uni-los em uma só comunidade. Assim, sendo preciso ou não o uso da coerção e da violência, os missionários, na maioria dos casos usando somente o convencimento através da retórica, reuniam os diferentes povos e exerciam sobre eles a doutrinação e a conversão à fé cristã. Os

colonos ficavam, então, à disposição dos missionários e da Coroa portuguesa para a prestação de serviços braçais. Sobre a justificativa da prática do aldeamento, explicita Freire (2013):

[...] essa educação encontrou muitas dificuldades em sua adoção e a mudança de comportamento e costumes dos índios era bem lenta aos olhos dos portugueses. Quando regressava à sua aldeia, o índio passava novamente a conviver com seus familiares e, apesar de escolarizado, voltava a adotar seus costumes e crenças. Para os jesuítas, o convívio dos índios com os colonos também prejudicava a adoção da cultura e costumes europeus, pois esses colonos, em sua maioria, eram criminosos e sua proximidade com os índios fazia que esses alunos adotassem um estilo de vida não adequado aos olhos dos religiosos. Procurando resolver esses problemas, os jesuítas estimularam a criação de *aldeamentos*, ou seja, grandes aldeias controladas por eles (Freire, 2013, p. 17).

Com efeito, o autor considera que os missionários buscavam alfabetizar primordialmente os jovens e as crianças das comunidades indígenas, para que fosse mais fácil a rápida inserção na sociedade civil. Uma vez que os indígenas fossem convertidos à fé católica, eles não seriam mais dificultadores ao processo colonizatório. Entretanto, apesar de já ter sido um dia aliada da Coroa portuguesa, a companhia de Jesus, formada pelos religiosos, acabou tornando-se, em certo momento, adversária dos colonizadores, uma vez que, posicionavam-se em parte, contra a escravidão indígena.

Todavia, assim como afirma Grupioni (1994), os jesuítas concordaram em escravizá-los desde que essa escravidão fosse decorrente das “guerras justas”, prática permitida contra os indígenas considerados “inimigos”, ou seja, aqueles que resistiam ao processo civilizatório. Assim, se o indígena se recusasse a passar pela conversão religiosa, ele poderia ser submetido ao embate. Sobre isso, Oliveira e Freire discorrem em sua obra intitulada “A presença dos índios da formação do Brasil”:

Houve momentos em que até missionários como Manoel da Nóbrega (1931) e José de Anchieta (1933) defenderam a sujeição dos bárbaros em “guerras justas” como o único caminho para a conversão dos gentios (Oliveira, Freire, 2006, p. 41).

Em suma, entende-se que, a principal função da escola para os índios no Brasil Colonial era justamente diminuir progressivamente os costumes e a cultura que fazia parte da vida dos povos originários, para que estes, fossem gradualmente perdendo sua identidade cultural e assim vivessem como os Europeus.

O fim das missões jesuítas no Brasil deu-se após serem expulsos dos territórios Brasileiros em 1759, na política pombalina. De acordo com Oliveira e Freire (2006), o ministro Marques de Pombal considerou os religiosos Jesuítas como um risco aos interesses da coroa portuguesa, e ainda um retrocesso ao seu governo, assim, ordenando que fossem expulsos.

Foram acusados, de acordo com os autores, de ameaçar a segurança do país e, juntamente com outras ordens religiosas do período, foram obrigados a deixar todas as colônias portuguesas.

Iniciando-se o período Pombalino, as populações autóctones foram submetidas a um verdadeiro processo de deslegitimação e desvalorização cultural, assim como expõe Costa (2021), sendo até expulsos com uso de violência, de suas próprias terras, para que os fazendeiros intensificassem seus negócios. Foi proibido também o uso das línguas indígenas nas escolas, apesar de quase todas elas terem sido desativadas nesse período (Costa, 2021).

Com o fim do período da catequese e com o início da República, a política indigenista no Brasil passou por diversas alterações até a promulgação da Constituição de 1988. Conforme explicita Feijó (2014), em 1910, após a insatisfação dos povos indígenas com a aprovação da lei de terras, foi promulgado o decreto 8.072, no dia 20 de junho, instituindo o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Informais - SPILTN. O referido decreto, instituiu uma política fundamentada na evolução da humanidade, dessa forma, apesar de representar para a época, uma evolução legal nos direitos indígenas, acabou reforçando a ideia de inferioridade intelectual e civil dos mesmos, pois incentivava a sua integração na sociedade e não o respeito ao seu modo de vida.

No mesmo sentido, o Código Civil de 1916 considerou os indígenas como relativamente incapazes e buscou-se incorpora-los de toda forma a sociedade civil. Estavam sujeitos ao regime tutelar, regime esse que seria encerrado no momento em que o indígena completasse o processo civilizatório (Brasil, 1916). Ou seja, o código que deveria garantir proteção aos mesmos, acabou reforçando a visão discriminatória sobre eles, enfatizando a necessidade de que houvesse uma supervisão sob seus atos, assim como determinou também o decreto 5.484.

Após a destituição do Serviço de Proteção ao Índio, foi criada em seu lugar a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, no ano de 1967, que apesar de mascarada por boas intenções, tinha o mesmo objetivo de todas as legislações da história Brasileira do período: integrar os indígenas a sociedade e aos costumes da civilização. Isto é, apesar de todos os dispositivos legais desse período apresentarem alguma garantia nova para essa população, os mesmos possuíam sempre uma coisa em comum: consideravam que os povos indígenas deveriam passar pela incorporação a sociedade e tornar-se um cidadão comum, ou seja, que eles permaneceriam indígenas apenas temporariamente, até que o seu processo de aculturação fosse concluído e assim, pudessem possuir a capacidade plena, como um dos típicos cidadãos Brasileiros.

De forma concreta, esse cenário de desvalorização só começou a ser mudado na década de 1980, com o processo da Constituinte em 1988, onde os indígenas ganharam maior

notoriedade frente a sociedade política da época, através de líderes indígenas participando dos debates e das negociações (Silva, 2020).

Lembrando que, em todos os momentos da história do Brasil onde houve a imposição de costumes e tentativas de aculturação dos povos originários, os mesmos sempre demonstraram resistência, seja por meio de guerras ou outra maneira de demonstrar e defender seus interesses. Foi justamente essa resistência dos indígenas, que permitiu que, essa cultura não fosse totalmente dissolvida pelos homens brancos ao longo dos anos. E assim, mediante a intensificação dos movimentos sociais indígenas, foi promulgada uma Constituição que estabeleceu direitos e garantias por qual tanto lutaram, e que não teria sido conquistado sem a presença dos líderes indígenas na constituinte.

2.2 Participação indígena no processo da constituinte de 1988

É mister salientar que, a promulgação de uma Constituição Federal representa, de acordo com Tomporoski e Bueno (2021), nada menos que, um conjunto de normas que refletem as necessidades da sociedade naquele período determinado da história, e regem o funcionamento do país. Logo, é importante dar devida atenção para a construção histórica da luta da população indígena, no que diz respeito a conquista de direitos e garantias, no período da constituinte de 1987, que antecedeu a promulgação da atual Constituição Federal.

Nesse período, onde era redigido o novo texto constitucional, o Brasil passava por um momento pós ditadura militar, no qual buscava-se principalmente a redemocratização do país, e a população almejava por eleições diretas para presidente (Tomporoski e Bueno, 2021). Tancredo Neves foi então eleito em 1985, porém, acabou falecendo antes mesmo de tomar posse e assim, foi substituído pelo seu então vice, José Sarney, que deu início a uma nova república. Ainda, de acordo com os autores Tomporoski e Bueno (2021), um dos primeiros feitos do novo governo foi a instituição de uma Assembleia Constituinte para redigir o novo texto constitucional, que viria então a atender os novos anseios da sociedade, uma vez que, a até então atual Constituição, de 1967, era considerada extremamente autoritária.

A assembleia constituinte foi formada por governadores, senadores e deputados eleitos, que começaram a redigir o novo texto em fevereiro de 1987. Cumpre mencionar que, os representantes indígenas tentaram participar como membros da assembleia, entretanto, não obtiveram êxito, assim sendo, a comissão foi formada sem a presença de nenhum representante indígena, apesar de existir uma subcomissão específica sobre os povos minoritários. (Tomporoski e Bueno, 2021).

Dado o cenário, o novo texto constitucional, trouxe inúmeros avanços para a sociedade, principalmente para a população indígena e para esses grupos minoritários que eram invisíveis na sociedade. Assim, ficou conhecida como a Constituição cidadã, justamente pelo fato de ter contado com ampla participação popular, o que tornou o processo da constituinte democrático. Entretanto, cumpre dizer que, para a promulgação dessa Constituição, houve um grande processo de negociação na Constituinte, com ampla participação indígena nos debates.

Deu-se grande destaque durante o processo de negociação, para o trabalho do movimento indígena, com a participação cotidiana dos indígenas nos debates, e para os grupos de apoiadores do movimento (Silva, 2020). Essa participação ativa dos povos originários, assim como o seu protagonismo na defesa de seus próprios interesses, não acontecia a muito tempo, dada a imposição de incapacidade que era imposta sobre eles, assim como entende Grupioni (1994).

Todavia, o cenário começou a ser modificado quando os indígenas começaram a se mobilizar e se organizar por meio das Assembleias indígenas (SILVA, 2020), que aconteciam por todo o País, com a participação de diversos representantes, das mais diversas comunidades. A partir da consolidação gradual do movimento indigenista, os líderes indígenas começaram a exercer pressão sobre as políticas governamentais e sobre as figuras políticas da época. Sobre o protagonismo nos debates, o autor Grupioni afirma:

Além de participar das discussões sobre temas referentes à questão indígena, eles assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais, mobilizando, ainda, a opinião pública em favor dos direitos indígenas. Essa articulação foi fundamental para que a Assembleia Constituinte não só aprovasse os direitos consagrados nas constituições anteriores, como ampliasse a definição de outras importantes garantias (Grupioni, 1994, p.265).

Enquanto ocorriam os debates na Constituinte, diversos representantes indígenas protagonizaram a apresentação de ideias e pontos de vista. Dentre estes, cumpre destacar a participação de Ailton Krenak, que, de acordo com a concepção de Carvalho e Silva (2019), foi um dos principais líderes indígenas do período, influenciando diretamente a inclusão dos direitos da população indígena na Constituição Federal de 1988. Krenak que também era ambientalista e escritor mineiro, e coordenava a União das Nações Indígenas, discursou na Assembleia Nacional Constituinte em 4 de setembro de 1987, pintando o rosto com tinta preta como forma de protesto contra o possível retrocesso na luta pelos direitos indígenas, caso a emenda não fosse aprovada (Krenak, 2012). Em suas palavras, Krenak afirma que:

Se vocês abrirem a Constituição vocês irão ver lá dentro tem um capítulo que se chama “Dos Índios”, do direito dos índios, é o 231. Aquele capítulo, gente, aqueles artigos da Constituição Brasileira... eu estava com eles no meu bolso quando eu subi. Ninguém os conhecia, a não ser aqueles que haviam debatido eles com a gente e

aqueles camaradas que estavam lá brigando uns com os outros, os constituintes (Krenak, 2012, p. 123).

Boa parte das reivindicações dos representantes indígenas, giravam em torno da garantia do usufruto e da demarcação de suas terras (Tompsonski e Bueno, 2021). Nesse sentido, um dos muitos objetivos reivindicados, era que fosse excluído o texto do artigo 264, ou pelo menos reformado, por considerarem que feria os direitos indígenas. De acordo com os autores, o referido artigo determinava que os indígenas que estivessem em alto grau de “aculturação”, ou seja, os indígenas que estariam mais “civilizados”, não estariam sujeitos a proteção conferida aos demais indígenas.

Dado o cenário, intensificou-se as tentativas de negociação, e os parlamentares cederam as pressões exercidas na constituinte, sendo determinado a supressão do referido artigo, igualando, todos os povos indígenas, independentemente do grau de contato com a sociedade. Ademais, cumpre dizer que, no processo de constituinte, quem mencionou a respeito da garantia do estabelecimento de uma educação bilíngue foi, de acordo com Carvalho e Silva (2019), a partir da análise do Jornal da Constituinte, a assessora para assuntos de Educação do Centro de Trabalho Indigenista, Marina Kahan Villas Boas, que defendeu que os indígenas deveriam receber educação em sua própria língua materna.

Além da contribuição dada pelos indígenas, por Krenak, e pelos apoiadores, de acordo com a Comissão Pró-Índio de São Paulo, houveram inúmeros outros acontecimentos que também acabaram influenciando diretamente o processo de constituinte, como por exemplo, o lançamento de um livro intitulado “ Os direitos do Índio”, por Manuela Carneiro da Cunha e alguns membros da CPI-SP. A obra, teria sido utilizada para auxiliar os debates, e assim servir como um mecanismo em que os constituintes pesquisavam, quando buscavam inteirar-se de questões indígenas, funcionando como se fosse um manual. (Bellinger, 2018)

Entende-se, portanto, que no período da Constituinte, os povos indígenas do Brasil uniram-se em prol de reivindicar garantias básicas e assim, tornaram-se uma frente única e forte, pressionando os constituintes a aprovarem suas solicitações (Silva, 2020). Quando finalizaram-se os debates e chegou o momento em que os parlamentares votariam, centenas de indígenas reuniram-se para acompanhar o resultado desse momento tão importante para a cultura Brasileira. De acordo com Tompsonski e Bueno (2021), só houveram cinco votos contrários a garantia dos direitos aos povos originários, assim, assegurou-se pela primeira vez, um capítulo específico na Carta Magna, que reassegurava os direitos dos primeiros habitantes do País.

Como veremos no tópico a seguir, a promulgação da Constituição Federal de 1988 abriu precedentes para a reforma legislativa de todo o País, pois as novas legislações teriam que se adequar aos novos direitos desses povos, sobretudo no quesito educacional. Uma vez que, para que a educação opressora vivenciada durante décadas pelos indígenas, fosse de fato superada, era necessário que houvesse a garantia da concretização dos novos paradigmas na prática, reconhecendo-se, principalmente, a diversidade cultural dentro dos diversos povos indígenas que existem no Brasil. Ou seja, admitindo-se o fato de que não é adequado referir-se aos povos originários, como se pertencessem a apenas um grupo unificado, pois, cada comunidade indígena possui sua tradição e seu modo de vida particular.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA BILÍNGUE

Até o fim da década de 1980, a escolarização indígena referia-se ainda somente a tentativa de integração da população autóctone a sociedade e a tentativa de eliminar sua identidade cultural, proibindo-lhes a utilização da língua materna, e impondo-lhes uma língua única nacional. Atualmente a escola está legalmente voltada para a valorização desta cultura e, representa uma possibilidade de reafirmar a importância dessa singularidade étnica para a cultura nacional.

Esse local, que antes, de acordo com Backes (2014), era imposta aos povos originários como forma de exercer controle sobre eles, atualmente é um direito que lhes é garantido constitucionalmente e que é reivindicado pelos mesmos. A prática do Bilinguismo nas escolas, garante que os indígenas continuem aprendendo o Português, mas que seja adicionado no processo de alfabetização, a língua de sua comunidade nativa, contribuindo para que haja o fortalecimento de sua cultura.

3.1 A garantia Constitucional a uma educação diferenciada

A atual Constituição Federal, promulgada em 1988, após um longo período de constituinte, foi a primeira na história do Brasil a dedicar um capítulo específico para garantir explicitamente os direitos da população indígena Brasileira (Brasil, 2002) e assim, romper com décadas de políticas desfavoráveis e discriminatórias. Sua promulgação deu fundamento para a formulação de diversas outras leis e decretos que vão buscar a concretização da criação e do funcionamento das escolas indígenas, como por exemplo, a lei de diretrizes de bases (1996), e o decreto nº26/91. Nesse sentido, Grupioni reflete, em sua tese “Olhar longe, por que o futuro é longe: cultura escola e professores indígenas no Brasil”, publicada em 2008:

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios,

que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. [...] A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infraconstitucional {...} (Grupioni, 2008, p.73).

Como dito, diversas garantias fundamentais foram asseguradas pela Carta Magna cidadã aos povos indígenas, como, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, regulado pelo artigo 231, e a capacidade processual de ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, sendo finalmente reconhecida a sua capacidade civil e dispensando a representação da FUNAI, regulado pelo artigo 232 da Constituição Federal (1988). Entretanto, a garantia constitucional que deu fundamento a esta pesquisa e que representou uma das maiores conquistas da Carta Magna, está regulamentada pelo artigo 210 da Constituição Federal, assim como pelo artigo 32, § 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e por isso, dar-se-á destaque:

Art. 210 - § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.** (CF, 1988, grifo nosso)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem** (LDB, 1996, grifo nosso).

Pode-se afirmar, que a educação diferenciada, objeto desta pesquisa, garante aos membros das comunidades indígenas o acesso aos conhecimentos universais ¹ da sociedade Brasileira, porém, permite utilizar a língua materna no processo de alfabetização, de forma que cada comunidade tenha a liberdade de utilizar seu próprio material didático e seus próprios métodos de ensino, tendo como fundamento o pensamento do autor Grupioni (2002). Em outras palavras, significa dizer que, foi assegurado aos povos originários o direito de continuarem vivendo dentro de sua cultura, pois, podem utilizar a escola, que antes era uma ferramenta de catequização, para repassar os costumes de suas comunidades aos mais jovens. Essa prática, tornou-se necessária dado o avanço nas relações sociais construídas entre os indígenas e os não indígenas.

¹ Destaca-se a reserva de vagas para indígenas na educação superior, regulamentada pela lei das cotas nº 12.711 de 2012.

Nesse viés, cabe destacar que, outra mudança significativa trazida pelo novo texto legal, e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), determinou que o Ministério da Educação passava a ser responsável pela coordenação e pelos processos que envolvem o funcionamento da educação escolar nas comunidades indígenas, destituindo dessa função, a Fundação Nacional do índio - FUNAI, assim como está disposto no decreto nº 26/91.

Quando passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, almejava-se uma melhor aplicação e concretização das políticas públicas, todavia, essa coordenação acabou sendo delegada e recaindo sobre os estados e municípios, que na maior parte dos casos, não possuíam recursos técnicos e financeiros, para esta tarefa. Foi ainda determinado a criação de comitês nos Estados. Essa nova atribuição resultou e resulta ainda hoje, na constituição de escolas desorganizadas e que muitas vezes são inutilizadas por falta de administração adequada ou mesmo infraestrutura, uma vez que, não foram criados mecanismos que garantissem que os processos executados pelos municípios e Estados fossem uniformes na sua aplicação. Assim, muitas escolas foram construídas nas comunidades de forma diferente das demais, algumas com mais recursos do que as outras, e algumas com professores sem especialização adequada.

Mas, de qualquer modo, por determinação do decreto 26/91, é o Ministério da Educação e do desporto que possui a competência para coordenar os processos de educação escolar bilíngue junto as comunidades indígenas e, os Estados e Municípios, que possuem a competência para a execução desses processos. Além disso, criou-se ainda através do decreto, a Coordenação Geral de Apoio às escolas indígenas- CGAEI, com o objetivo de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena e, o Comitê Nacional de Educação Escolar indígena, que foi substituído pela Comissão Nacional de Professores indígenas em 2002 e posteriormente, substituído pela Comissão Nacional de Educação Escolar indígena – CNEEI, que possui a função de assessorar o MEC na formulação de políticas educacionais direcionadas para a educação dos povos indígenas. (Brasil, 1999)

Entende-se que, a Constituição Federal, ao reconhecer a dignidade étnica dos povos indígenas, abriu precedentes para a criação de diversas outras iniciativas legislativas sobre o processo educacional indígena Brasileiro e acima de tudo, sobre o reconhecimento destes como cidadãos dignos de direitos e capacidade civil. Nó tópico a seguir, será abordado de forma breve, como algumas legislações regulamentam a educação diferenciada no Brasil.

3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e demais legislações

Como dito, a promulgação da Carta Magna impulsionou a reformulação da base legal do País, uma vez que, os direitos estabelecidos em seu texto ensejavam novas normas que se

adequassem a nova realidade social. Nesse sentido, cabe destacar algumas legislações ou políticas públicas que foram desenvolvidas envoltas no âmbito educacional indígena.

Deve-se dar devida atenção para uma das mais importantes leis da educação indígena Brasileira: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996). Ela é responsável por regular todo o sistema educacional Brasileiro indígena e não indígena. No seu artigo 32, por exemplo, a LDB estabelece que o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado as comunidades indígenas utilizar a sua língua materna nesse processo (Brasil, 1996). Pode-se dizer que o referido artigo apenas reafirma o disposto no texto constitucional. Já nos artigos 78 e 79, a LDB determina que é dever do Estado fornecer aos povos indígenas a garantia da concretização desse direito, direito esse que deve proteger a memória cultural de cada comunidade e ao mesmo tempo possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos da educação nacional.

Após o advento da LDB, nº 9.394, passou-se a visualizar a utilização da educação como forma de promover a interculturalidade entre os povos indígenas e os não indígenas, criando-se essa aproximação cultural. Foi sendo introduzido após a promulgação da lei, outras legislações, assim como reformas ao seu próprio texto legal, para que a efetivação fosse de fato possível. Nesse viés, foi então promulgado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI, em 1998, que também representa grande marco no processo educacional Indígena. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 1998), o RCNEI possui o objetivo de fornecer orientação para a constituição dos programas de educação indígena que estejam de acordo com a realidade das comunidades, assim como para a elaboração dos materiais didáticos e a formação dos professores indígenas.

O MEC define esse documento como um depósito de ideias para facilitar e inspirar a concretização do ensino nas comunidades indígenas, portanto, não deve ser visto como um manual de regras a serem obedecidas. (Brasil, 1999). O documento publicado em 1998 é subdividido em algumas partes, explicitando em um primeiro momento os *“fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena entendida como “projeto de futuro e de escola que queremos”* (Brasil, 1998), logo após é trazido as orientações para que os professores indígenas possam se reinventar pedagogicamente dentro do processo educacional indígena. Da mesma forma, foi criado também o Plano Nacional de Educação, que possui um capítulo que trata exclusivamente sobre a educação escolar indígena:

Na primeira parte faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo (Brasil, 2002, p. 27).

O Plano Nacional de Educação passou o poder de manutenção das escolas indígenas para os Estados, com financiamento do MEC. Além disso, buscou garantir que as comunidades indígenas participassem ativamente de decisões importantes sobre a sua educação, criando a categoria “escolas indígenas”² (Brasil, 2002).

Além das legislações citadas, foram instituídas muitas outras leis, decretos e projetos que envolvem o âmbito educacional indígena, para consolidar o que diz a Constituição Federal, como, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), o Referencial para a formação de professores Indígenas (2002), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, o Programa Trilhas do Conhecimento, os Observatórios da Educação Escolar Indígena, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade, a Lei n. 6.861/2009, a Ação Saberes Indígenas na Escola, a Resolução nº 5/2012, mais recentemente, foi publicado o Plano Nacional de Educação, em 2001, entre outras (Oliveira, Freire, 2013). Ressalta-se mais uma vez que, isso se deve ao fato de que, após a instituição de um novo texto constituinte, foi necessária a reformulação de toda a base legal do país, para que as novas leis fossem adequadas aos novos direitos garantidos, principalmente no que diz respeito a educação.

Nesse cenário de mudanças legais, é importante a ampliação das políticas públicas para que haja a concretização da educação escolar diferenciada indígena para além da esfera meramente teórica e abstrata. Aliado a isso, necessita-se também que haja a superação do senso comum instituído desde o período colonial, no qual a escola para os indígenas era vista somente com o objetivo de que os mesmos aprendessem como ser um cidadão típico brasileiro, para que assim, pudessem conviver na sociedade civil brasileira e tornar-se como os outros.

Não é essa perspectiva que se espera atualmente, estima-se reforçar e incentivar as pessoas a enxergarem que a transmissão da cultura dos povos autóctones é tão importante quanto aprender a língua portuguesa e a fazer cálculos matemáticos. Não é aceitável que ainda haja um olhar preconceituoso ou mesmo, indiferente para com os primeiros habitantes do Brasil e para com a sua forma de viver. Da mesma forma que não se espera essa conduta com nenhum outro grupo social minoritário do País.

Apesar de a implantação de escolas bilíngues dentro das comunidades indígenas, representar um grande avanço no quesito valorização cultural, se não for bem planejada, pode vir a resultar em consequências negativas. A realidade é que, uma escola intercultural necessita

² A escola indígena se diferencia das escolas tradicionais em virtude da necessidade de uma metodologia de ensino totalmente diferente das escolas tradicionais, assim como, de calendário escolar próprio e de material didático que se adequa a realidade e a cultura de cada comunidade. (Brasil, 2002)

de materiais diferenciados de ensino, assim como de um calendário acadêmico que se adeque a rotina de cada comunidade, respeitando sempre a pluralidade e a diversidade existente no País. Isso quer dizer que, não é suficiente que haja a criação de um material didático único para todas as escolas indígenas, isso seria equivalente a inexistência do direito regulamentado pelo artigo 210 (Brasil, 1988), tendo em vista, que cada comunidade e cada povo indígena possui suas particularidades, seus costumes próprios e línguas distintas.

Todavia, a maioria das comunidades não possuem por si só condições técnicas e financeiras para a implantação de uma educação diferenciada como deve ser. Dessa forma, se o Estado não propõe essa subsistência financeira para a implantação e para a manutenção das escolas, elas vão ser instituídas de forma desorganizada, causando uma barreira a utilização do direito, pois, segundo Grupioni (2002), cabe ao Estado garantir a proteção das formas de manifestação das diversas culturas indígenas do nosso País.

Por conseguinte, faz necessário ainda, a devida especialização dos professores, membros das próprias comunidades indígenas e produção de material que atenda e complemente o ensino diferenciado. Segundo o pensamento do autor Freire (2013), observamos que, ao longo das décadas, a classe dos professores, ganhou destaque quanto à luta por uma educação diferenciada digna, tendo cada vez mais, indígenas interessados da docência.

Portanto, é indispensável que haja o fornecimento de cursos de formação especializada dos transmissores de conhecimentos para a concretização do direito à educação bilíngue de qualidade, considerando o fato de que, segundo o MEC (2007), a tendência é que cada vez mais aumente o número de alunos ingressantes nas escolas indígenas, e que assim, será necessário que haja profissionais adequados para lecionar nas escolas.

A política Nacional de educação escolar indígena é quem regula a formação dos professores indígenas, que são os responsáveis por coordenar as escolas dentro das comunidades, por isso, na maioria dos casos, os professores das escolas indígenas são membros da própria comunidade na qual ela está inserida. Veremos no tópico a seguir, como a PNEEI e demais legislações regulam a formação dos professores indígenas, assim como, a elaboração de material didático específico.

3.3 Formação dos professores indígenas e elaboração de material didático

Nos primeiros anos da formação das escolas bilíngues dentro das comunidades, os professores eram não indígenas, contando apenas com o apoio dos mesmos para a tradução do conteúdo a língua nativa (Freire, 2013). Ou seja, não eram moradores da comunidade em que lecionavam, não conheciam plenamente os costumes e a forma de viver daqueles povos. Pode-

se dizer que não foi uma experiência positiva para nenhuma das partes. Com essa observação, Freire (2013) afirma que iniciou-se o incentivo a especialização dos próprios membros das comunidades que possuíam algum interesse ou aptidão para ensinar, por meio de projetos de formação dos professores. De acordo com o autor:

À medida que essas iniciativas de formação diferenciada dos professores indígenas avançavam, as escolas localizadas nas terras indígenas ganhavam, gradativamente, condições de atender aos projetos futuros de cada uma dessas comunidades indígenas. Para que se adequassem à realidade das comunidades, as escolas tiveram que superar inúmeros desafios. Apesar de uma legislação favorável, as práticas dos sistemas de ensino permaneciam impermeáveis às mudanças e as escolas tiveram muitas dificuldades para se afinar com o contexto sociocultural em que estavam localizadas (Freire, 2013, p. 44).

Esse cenário de precarização dos professores começou a mudar nos anos 90, com a iniciativa do Ministério da Educação de formular projetos governamentais que objetivavam especializar os próprios membros das comunidades para a docência. Entretanto, esses programas pouco foram implementados nesse período, anterior a promulgação da Constituição Federal (1988). Após a promulgação, como anteriormente citado, foi criado em 2002, o Referencial Curricular para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2002), que traz em seu escopo orientações de como deve ser a elaboração curricular de um professor indígena. Assim, apesar de cada professor, a depender de qual comunidade ele lecionará, apresentar peculiaridades na sua formação, de modo geral, existem elementos que todos devem contemplar:

- I - Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos;
- II - Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas;
- III - Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade;
- IV - Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações; (Brasil, 2002, p. 35-38).

Vale lembrar que, esses aspectos devem ser aplicados em conformidade com a realidade social das comunidades, envoltos sempre por muita pesquisa e estudos. Além desse referencial, foram formulados outros materiais para auxiliar a prática pedagógica dos professores. Atualmente, a política Nacional de Educação Escolar Indígena possui dentro outros, os seguintes objetivos: Manter programas de formação de profissionais da educação que atuam em comunidades indígenas e Apoiar o desenvolvimento de currículos que valorizem os conteúdos culturais dos povos indígenas”. (Brasil, 2020)

Aliado a isso, utilizando como fundamento o documento “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, publicado pelo Ministério da Educação em 2007 (Brasil, 2007), e tendo em vista que, existe a crescente demanda dos

estudantes indígenas por escolarização bilíngue não só no nível fundamental, mas principalmente em nível médio e superior, as políticas públicas do MEC buscam que a profissionalização dos membros das comunidades, proporcionem a facilitação do acesso à educação pelos mais velhos. A realidade é que na maioria das escolas bilíngues só é oferecido o ensino fundamental, pois os docentes possuem apenas a formação para tal, obrigando os estudantes de ensino médio e superior a se deslocarem para as cidades. (Brasil, 2007)

Com esse objetivo, o Ministério da Educação promulgou, no ano de 2002, o documento intitulado como “Referenciais para a formação de Professores Indígenas” (Brasil, 2002) e juntamente a Secretaria do Ensino Superior – SESU, e a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade - SECAD, criaram em 2005, a PROLIND – Edital do Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, para apoiar a formulação de projetos que promovessem a especialização dos docentes. A formulação do programa passou pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena e buscou focar “tanto na formação superior de docentes quanto na expansão da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígena” (Brasil, 2007, p. 39). Nesse sentido:

O Prolind definiu três eixos para a formulação das propostas: 1) manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos³⁰; 2) elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada; e 3) apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas (Brasil, 2007, p.39).

Cumprе ressaltar, que apesar de toda a regulamentação jurídica específica sobre a formação dos docentes, ainda existe atualmente inúmeras escolas indígenas em que os professores são leigos ou que possuem pouco grau de especialização técnica para lecionar, o que ocasiona o comprometimento da prática do bilinguismo. Entretanto, é notório como caminha-se para a melhoria do sistema educacional indígena como um todo, através de inúmeros projetos promovidos pelo Ministério da Educação. Não só para a especialização dos professores, mas também para a elaboração de complemento material adequado.

Dessa forma, dado o crescente incentivo dos cursos de formação docente promovidos pelo governo, foi-se necessário junto a isso, promover também a elaboração de materiais que fossem adequados aos novos conhecimentos técnicos adquiridos pelos professores indígenas. Isso significa que, outro eixo basilar das políticas de educação escolar indígena, diz respeito a formulação de material didático de qualidade que, de acordo com o MEC (2007), sirvam de apoio para as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas pelos professores indígenas. Busca-se formular juntamente aos professores membros das comunidades, atividades de pesquisa e extensão para embasar a elaboração de material de ensino que seja diferente do

material das escolas tradicionais e que assim, respeitem a transmissão de conhecimento bilíngue. Sobre isso:

Entre os desafios deste Projeto, está a necessidade de atenção às especificidades, interesses e perspectivas de cada povo indígena, enfrentando positivamente as peculiaridades de cada situação, que vão desde contingente demográfico reduzido, demandas em diferentes áreas de conhecimentos, extrema heterogeneidade nas situações sociolinguísticas, entre outros aspectos. Além disso, é importante assegurar a assessoria especializada em antropologia, linguística e demais áreas de conhecimentos nos cursos de formação de professores indígenas – locais privilegiados para a produção desses materiais (Brasil, 2007, p.55).

Para tanto, foi criado em 2005, pela portaria MEC/Secad nº 13, o CAPEMA – Comissão Nacional de Apoio e produção de Materiais Didáticos Indígena (Freire, 2013). De acordo com o MEC, os objetivos do CAPEMA giram em torno de permitir com que haja a integração e participação de diversos atores sociais em ações de apoio a produção de materiais didáticos, assim como para a criação de mecanismos metodológicos para tal. (Brasil, 2007). Em outras palavras, o objetivo do CAPEMA é estabelecer parcerias e criar métodos que possibilitem que as próprias comunidades sejam capazes de elaborar seu próprio material didático.

Por fim, vale mencionar que além do explicitado sobre o material didático e sobre a formação dos professores, o texto “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola” (Brasil, 2007), traz em seu texto alguns outros objetivos educacionais a serem implantados, ainda como projetos. Não só é apresentado os objetivos, mas também, a justificativa dos projetos, o público alvo a que o mesmo se destina, a forma que o projeto deve ser implantado, os parceiros na implantação e ainda, os resultados já obtidos. (Brasil, 2007).

Considera-se portanto, o reconhecimento do avanço legal das últimas décadas no que diz respeito a garantia de direitos fundamentais aos povos indígenas, pelo menos no âmbito teórico. Foi apresentado algumas das muitas iniciativas do governo de auxiliar o processo educacional indígena bilíngue diferenciado, para que o mesmo seja de fato diferenciado. O que se espera é que esses projetos e as legislações promulgadas sejam concretizadas nas comunidades e assim, não representem apenas palavras abstratas.

4 O PROTAGONISMO DOS POVOS INDÍGENAS WAJÃPI NO PROJETO PILOTO DE EDUCAÇÃO

Assim como afirma Atháide e Zalouth (2019) o povo indígena conhecido como Wajãpi, falante da língua tupi, é descendente dos povos indígenas Guaiapi que viviam na região do rio Xingu, por volta do século XVIII. Atualmente, localizam-se cercados de áreas de

conservação no Amapá, especificamente nas regiões de Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari, apesar de ter alguns representantes também na Guiana Francesa. Essa região é demasiadamente rica em minerais, o que acaba atraindo a presença de inúmeros garimpeiros e empresas mineradoras que exploram suas terras ilegalmente em busca de ouro. Apesar de já ter sido demarcada por volta de 1996, o território indígena Wajãpi, que possui mais de 600.000 hectares, ainda sofre com invasões frequentes (Athaíde e Zalouth, 2019).

Wajãpi é a designação dada para todos os habitantes dos subgrupos que vivem nesse território. Tendo como base os dados do IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (2023), disponíveis no próprio site do instituto³, estima-se que a população total Wajãpi seja composta por cerca de 1.700 pessoas, que são divididas em mais de 100 aldeias localizadas no Amapá. Essa comunidade apresenta notórias diferenças culturais das demais etnias do País, demonstrando uma cosmologia peculiar e uma organização social baseada em critérios e princípios específicos, assim como podemos observar a partir dos registros da comunidade disponibilizados nos meios digitais, e também, por meio dos documentos elaborados pelos próprios (IPHAN, 2002). Não só no quesito educacional, mas principalmente nele, os Wajãpi demonstram uma organização participativa e inclusiva, buscando sempre atender as reais necessidades de suas comunidades.

Como mencionado, dentro da extensa comunidade dessa etnia, existem diversos subgrupos de pessoas. Dentro desses subgrupos existem aqueles que falam a mesma língua, mas de forma diferente dos demais grupos e aqueles grupos que possuem seu próprio chefe. Além disso, algumas práticas culturais podem ser diferentes também, manifestadas pelas danças, festas e pinturas corporais, por exemplo, salientando ainda mais a pluralidade cultural das subdivisões dentro da própria comunidade Wajãpi (APINA; IEPÉ, 2012).

De toda forma, a partir da observação do Dossiê Wajãpi (IPHAN, 2002), percebe-se que, atualmente e a cada ano que passa, a principal preocupação dos líderes da comunidade indígena Wajãpi e das demais comunidades em geral, relaciona-se ao problema da precarização no incentivo a transmissão da cultura de seu povo às novas gerações, tendo em vista que, principalmente os mais jovens, têm acesso facilitado às tecnologias da sociedade e aos costumes dos não indígenas. Quanto maior esse contato com as práticas e costumes fora das comunidades, mais aumenta o desinteresse em aprender a forma tradicional de viver dos povos tradicionais.

³<https://institutoiepe.org.br/2023/03/iepe-contrata-assessores-para-fortalecimento-de-organizacoes-indigenas/#:~:text=Os%20Waj%C3%A3pi%20contam%20atualmente%20com,Laranjal%20do%20Jari%2C%20no%20Amap%C3%A1.>

Além de serem alfabetizados em português, os jovens sofrem a influência da cultura externa e passam muitas vezes a enxergar a sua própria cultura com vergonha.

Os mais velhos são os detentores dos conhecimentos tradicionais e têm o papel de repassar esses conhecimentos aos mais jovens (APINA; IEPÉ, 2012). Todavia, existe um crescente desinteresse destes em aprender. Acredita-se que, continuando dessa forma, a cada geração que passe, essa cultura vai se perder no tempo, sendo necessário, então, tomar providências que aumentem o contato dos jovens com a sua cultura e principalmente com sua língua materna. A possibilidade de alfabetizar as crianças, de forma bilíngue, é uma forma eficaz de aproximar desde a primeira infância os valores e os saberes tradicionais.

Dado o cenário de desvalorização cultural e a necessidade de garantir a singularidade étnica por meio da educação bilíngue, cabe dizer que a comunidade Wajãpi possui diversas iniciativas de organização e gerenciamento de atividades destinadas à preservação de sua cultura por meio do processo educacional (IEPÉ, 2021). Vale mencionar, por exemplo, que essa comunidade possui uma organização que os representa, chamada de APINA – Conselho das Aldeias Wajãpi. Esse conselho foi criado no ano de 1994 quando o território Wajãpi lutava por demarcação, e até hoje vem lutando pela garantia de direitos à população indígena (APINA, 1994). A APINA possui um site onde contém a história de sua fundação, contém informação sobre o povo Wajãpi, sobre a diretoria, sobre o patrimônio imaterial e, ainda, disponibiliza o contato para os que desejem obter mais alguma informação.⁴

Aliado a isso, criou-se também o Programa Wajãpi em 1992, que atua principalmente em função da luta pela demarcação de terra e pela formação de professores, pesquisadores e agentes de saúde. Para a execução de determinados projetos, conta-se com o apoio do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ, fundado com base nos programas citados. Ambos os fatos, implicam reconhecer o protagonismo dos Wajãpi na gestão e na coordenação da preservação da sua própria cultura.

Todos os projetos citados nessa pesquisa, que foram elaborados pelos líderes Wajãpi, representam apenas uma parcela de todas as ações que os mesmos já protagonizaram. E juntos, demonstram a autonomia dos mesmos frente a concretização de ações de valorização da singularidade étnica de sua comunidade, desenvolvendo linhas de ação a partir das legislações existentes no ordenamento jurídico Brasileiro. Dito isso, cumpre observar alguns projetos de iniciativas da comunidade Wajãpi.

⁴ <https://www.apina.org.br>

4.1 Projeto Piloto de Educação

Sabe-se que o ordenamento jurídico Brasileiro tem avançado consideravelmente nos últimos anos, no que diz respeito ao estabelecimento de direitos à população indígena. Atualmente, existem leis e artigos constitucionais que vão assegurar na esfera teórica direitos como educação, saúde e cultura. Além da Carta Magna (1988), que de acordo com Carvalho (2023), representa a base primária de fundamentação jurídico-legal do país, existem diversas outras legislações que objetivam assegurar a efetivação desses direitos, como a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação Indígena (2001). Todavia, assim como é explicitado pelo Dossiê Wajãpi (2002), não tem se observado de forma satisfatória a concretização do usufruto desses direitos:

Continua persistindo uma distância considerável entre os excelentes dispositivos legais e as dificuldades imensas encontradas pelos agentes locais em compreender e implementar esses instrumentos de proteção e valorização. São poucas as iniciativas, por parte das entidades oficiais responsáveis pela assistência aos índios, no sentido de desenvolver ou investir em adequações de suas intervenções para públicos diferenciados (IPHAN, 2002, p. 103).

Dado o contexto, após décadas de ameaça e desvalorização dos aos saberes tradicionais, cumpre ressaltar a criação do projeto piloto de educação da comunidade Wajãpi, elaborado com o objetivo de reverter a realidade da educação indígena nas comunidades (IPHAN, 2002). Esse projeto piloto de educação, desenvolvido pelos Wajãpi, com o apoio da APINA, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e do Ministério da Cultura, foi elaborado após um longo período de estudos e pesquisa, pensado justamente para se adequar a comunidade Wajãpi do Amapá. Foram criados materiais e procedimentos especiais para que o processo de alfabetização bilíngue seja solidificado:

No sentido de reverter esse quadro e de acordo com as diretrizes da política nacional de educação indígena sob responsabilidade do MEC, o Programa Wajãpi incumbiu-se, há dez anos, de iniciar um programa de atuação educacional baseado num profundo conhecimento da realidade e das especificidades culturais dos Wajãpi do Amapá. Como recomenda a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do MEC, coube aos antropólogos, linguistas e educadores do Programa Wajãpi idealizar e consolidar procedimentos inovadores para a alfabetização bilíngue e a promoção da interculturalidade (IPHAN, 2002, p. 102).

Dentro do programa Wajãpi, existem diversos procedimentos adotados pelos seus membros para assegurar a eficácia da transmissão oral e da expressão gráfica dos Wajãpi. Uma das iniciativas que mais chama atenção pela organização e pela autenticidade é em relação a arte gráfica da comunidade. A prática cultural nomeada por *Kusiwa* (IPHAN, 2002), tradição que se destina a decorar objetos e os corpos com os símbolos tradicionais Wajãpi, para que seja possível o reconhecimento da cosmologia e da simbologia dos Wajãpi, foi declarada Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2002 e proclamado como Obra Prima do Patrimônio Oral e

Imaterial da Humanidade pela Unesco em 2003 (IEPÉ, 2012). Constitui uma forma de expressão desses povos, utilizando cores específicas e principalmente formas gráficas peculiares, assim como é demonstrado no Dossiê (IPHAN, 2002).

Essa tradição de pintura corporal, não é mais tão comum como era a algumas décadas atrás, atualmente cada vez mais as comunidades indígenas vão incorporando em sua rotina e em seu estilo de vida, os costumes dos não indígenas, então, práticas tão tradicionais como essa, não estão presentes em todas as comunidades. Apesar disso, representa uma satisfação estética principalmente para os Wajãpi mais antigos, que buscam sempre a formulação de iniciativas que busquem aproximar e incentivar os mais jovens.

Apesar de ser um projeto, os objetivos e as linhas de ação disponibilizados no documento, são de grande importância para fornecer aos órgãos governamentais o conhecimento adequado sobre a cultura da comunidade, para que assim, as políticas públicas de assistência, desenvolvidas pelo governo, sejam de fato diferenciadas. Nesse sentido, cabe destacar algumas ações e procedimentos que já foram estabelecidos, no Dossiê Wajãpi, com o apoio da APINA e do IEPÉ (IPHAN, 2002, p. 103-105): “compreender a dinâmica interna de relações sociais e as tensões entre gerações” (p. 103), ou seja, para que a cultura seja de fato valorizada, os membros da comunidade precisam a conhecer de forma plena, assim, promove-se debates coletivos, que proporcionem aos mais jovens o conhecimento sobre as dificuldades existentes na transmissão dos valores tradicionais.

Aliado a isso, outra iniciativa proposta pelo plano de ação diz que: “Conhecer é o primeiro passo para proteger acervos culturais” (p. 104). Neste caso, busca-se documentar os conhecimentos específicos da comunidade Wajãpi, para que assim seja possível que esse conhecimento seja repassado por meio de materiais gráficos. Nesta tarefa, destaca-se o papel de pesquisadores e educadores na promoção de rodas, oficinas de desenho e oficinas audiovisuais, por exemplo, onde é disponibilizado obras de forma dinâmica, o que acaba atraindo a atenção dos mais jovens. (Iphan, 2002). Além disso: “Participação ativa da comunidade nas iniciativas de difusão de suas manifestações culturais” (p.105), essas ações buscam atrair e aproximar os mais diversos membros da comunidade com a cultura, para isso, propõe-se a capacitação destes para o devido registro material e visual das práticas dos Wajãpi.

Por fim, salienta-se ainda, mais um dos objetivos propostos pelo plano de ação da comunidade indígena Wajãpi: “Formação de professores indígenas, responsáveis pela alfabetização das crianças em sua língua materna e pela elaboração de materiais didáticos de interesse da comunidade” (Iphan, 2002, P.119). Neste objetivo, visa-se a promoção da especialização dos membros das comunidades para o aumento da utilização falada da língua

materna, e não só a escrita. De toda forma, entendemos que todos os procedimentos almejados pelos projetos da comunidade, buscam assegurar a singularidade étnica de sua etnia. E, para isso, seus líderes desenvolveram técnicas autênticas e peculiares ao seu modo de viver, pensados justamente para se adequar a sua rotina e aos seus valores. Com o mesmo propósito, cabe observar a proposta curricular Wajãpi:

4.2 Proposta Curricular Wajãpi

A proposta curricular ou plano de ação Wajãpi (APINA/IEPÉ, 2012), foi uma iniciativa criada pelos líderes Wajãpi com o objetivo de “orientar as políticas públicas e nossos parceiros no trabalho com nosso povo, e também orientar o nosso trabalho interno” (APINA/IEPÉ, 2012, p.1). Em outras palavras, cabe dizer que, o objetivo do plano de ação é basicamente o mesmo objetivo do projeto de educação citado anteriormente, isto é, fornecer “linhas de ação” para que haja a proteção da sua singularidade e dos seus saberes tradicionais, principalmente por meio da educação, que em um primeiro momento, vai do 1º ao 5º ano. Todavia, na proposta curricular Wajãpi, estão elencados mais detalhadamente os planos de ação, assim como, a forma que devem ser executados e quais órgãos devem auxiliar. Vale salientar que, o IEPÉ auxiliou a organizar a proposta curricular juntamente ao Conselho das Aldeias Wajãpi – APINA.

É estabelecido e registrado por meio da proposta curricular, problemas e dificuldades das mais diversas naturezas, que devem ser solucionados não só pelos governantes das comunidades Wajãpi, mas também por determinados órgãos governamentais, para que agindo junto, perante a responsabilidade de garantir o futuro das comunidades indígenas, esses objetivos sejam cumpridos. Como mencionado, no documento, além de estar elencado os objetivos, demonstra-se também como cada objetivo deve ser executado e quem deve fazer essa execução, seja no âmbito da preservação ambiental das terras, seja da saúde dos membros da comunidade ou no que diz respeito ao processo educacional.

Dentre esses propósitos, podemos destacar alguns, ligados principalmente a transmissão por meio educacional, da cultura indígena. Tal como, a indicação da realização de orientação escolar para os jovens indígenas, para que os mesmos desmistifiquem preconceitos contra a cultura de sua comunidade, uma vez que, é cada vez mais forte a influência da cultura dos não indígenas sob os mais jovens, o que pode ocasionar resistência e assim a falta de interesse em aprender as práticas tradicionais. Para que esse problema seja resolvido, é necessário contar com o apoio do Instituto de Pesquisa e Formação indígena (IEPÉ), assim como de figuras de liderança dentro da comunidade, como os chefes de família e os professores. (APINA; IEPÉ, 2012).

Outros objetivos repetidamente destacados, correspondem a utilização da língua materna, em situações como discussões e reuniões familiares, onde é comum utilizar também a língua portuguesa, fato esse, que de acordo com o plano de ação, não é recomendado. Assim, o intuito é que, em momentos como esses, utilize-se somente a língua materna. Para que isso seja possível, acredita-se necessário realizar também, além de orientação, a produção de materiais didáticos na língua Wajãpi, com a possibilidade de criação de palavras que não existem a tradução para a língua Wajãpi. Para esse problema cultural, conta-se também com o auxílio do IEPÉ, juntamente aos líderes dentro das comunidades, como professores e chefes de aldeias ou de família (APINA; IEPÉ, 2012). Vale salientar que, os professores trabalham cada vez mais dentro das escolas para que essas práticas sejam resguardadas, por mais que a forte influência dos não indígenas seja um grande empecilho na valorização da cultura pelos mais jovens.

Como é sabido, muitas comunidades indígenas não possuem recursos financeiros suficientes para a manutenção de escolas, assim, sem o apoio financeiro dos órgãos governamentais, o seu funcionamento demonstra-se inviável. De acordo com o plano de ação Wajãpi (IEPÉ, 2012), um dos principais problemas residem no fato de que não existem casas apropriadas para o funcionamento de uma escola dentro das comunidades, ou se existem, não estão em bom estado. Além disso, a maioria dessas escolas não possuem os equipamentos necessários para seu funcionamento, como mesas e cadeiras, ou computadores.

De toda forma, buscam-se maneiras de superar os desafios e elaborar diretrizes que visem auxiliar a formulação de políticas públicas no âmbito educacional das comunidades. Nesse cenário, destaca-se outra iniciativa que demonstrou-se relevante e revolucionária, no âmbito educacional indígena, que diz respeito a elaboração do Programa de Formação de Professores Indígenas Wajãpi. Vejamos a seguir, as principais diretrizes do programa TURÊ.

4.3 Programa De Formação De Professores Indígenas Wajãpi

Além do projeto piloto de educação, a SEED juntamente ao povo indígena Wajãpi e demais povos do Amapá, desenvolveram o Programa de Formação de Professores TURÊ, que proporciona a especialização dos indígenas dessas etnias, para que se tornem professores e gestores escolares do processo educacional bilíngue. De acordo com o projeto do programa (TURÊ, 2000), os interessados em tornar-se docentes, devem passar por um curso que possui entre 35 e 40 módulos de disciplinas, e que são ministradas por pesquisadores e estudiosos de sua própria cultura. Os cursos são divididos por etnias, para que assim, o conteúdo ministrado⁵

⁵ De acordo com o programa TURE, “a capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas linguísticas, antropologia e outras” (TURE, 2000, p. 13)

possa ser o mais específico possível, observando o contexto intercultural e interdisciplinar. São estabelecidos os seguintes objetivos:

1. a formação como pesquisadores de suas próprias línguas, histórias, geografias, meio ambiente, saúde, matemáticas, etc, bem como dos conhecimentos dos não-índios;
2. a formação para a pesquisa e a alfabetização em língua materna e língua portuguesa, propiciando o estudo das línguas indígenas e do desenvolvimento da escrita em sua própria língua;
3. a formação como produtores, escritores e redatores de material didático pedagógico em suas línguas maternas e em português, referentes tanto aos seus conhecimentos diferenciados, como também daqueles derivados do contato com segmentos não-indígenas;
4. a formação para uma compreensão e interpretação da variedade das fontes escritas e dos discursos dos não índios visando seu domínio pelos professores cursistas e a tradução para seus alunos e restante da comunidade indígena;
5. a capacitação como administradores e gestores das escolas indígenas, das associações indígenas, dos caixas escolares, etc., em todos os seus escalões;
6. a valorização da cultura indígena, o estímulo ao intercâmbio cultural e a cooperação entre os povos indígenas do Amapá, da Amazônia e do Brasil (TURÊ, 2000, p. 16-17).

Essa formação deve ser feita por etapas e seguir as orientações de cada disciplina, assim como consta no projeto. Além disso, deve-se atentar também para os critérios de escolha dos professores, assim como para a elaboração do currículo. Nesse viés, vale mencionar que recentemente, em fevereiro de 2023, formaram-se mais 56 docentes indígenas da etnia Wajãpi, no Amapá, por meio do programa de formação de professores TURÊ. Através de uma reportagem publicado pelo portal G1 de notícias (Araújo, 2023) foi noticiado mais uma turma de formação pertencente a comunidade indígena Wajãpi, sendo a terceira a ser formada pelo programa. Os novos docentes possuem formação para lecionar na educação infantil e no ensino fundamental e, concluíram o curso por meio da SEED, na Escola Estadual do Aramirã. De acordo com Costa (2021), a Escola Estadual, está localizada na terra Indígena Wajãpi e disponibiliza o ensino fundamental, médio e o curso de formação de professores. Além da referida escola, a SEED ainda administra outras 54, no território Amapaense e no Pará (Araújo, 2023).

O ensino dentro dessa comunidade ocorre, de acordo com a PROCEW (Amapá, 2013), de forma bastante peculiar. Além de possuir um calendário adaptado para a rotina da comunidade, o método pedagógico também não é convencional. Não existem sistemas de avaliação quantitativo para os alunos, assim como, não segue-se o ano acadêmico das demais escolas, tendo inclusive um período bem maior de férias escolares. Sobre isso, Costa (2021), através de uma análise feita sobre a práticas pedagógica dos docentes Wajãpi, aponta que, o repasse teórico dos conhecimentos as crianças, ocorre em conjunto com a experiência prática, dessa forma, entende-se como mais eficaz que, as mesmas aprendam na prática os saberes

tradicionais, apenas com o respaldo teórico. Seria então, nas séries mais avançadas, que esses conhecimentos deveriam ser repassados de forma mais complexa.

Em suma, conclui-se que o programa para a formação de professores indígenas busca mudar o cenário da educação indígena nas comunidades, por meio da capacitação dos docentes. Assim, com a instauração de um modelo de escola que atenda às necessidades dos alunos e acima de tudo, tenha professores devidamente capacitados, membros da comunidade, será possível superar o ensino indígena baseado na integração e na homogeneização, adotando-se então, a escola que seja de fato diferenciada, pautada pela diversidade e pelos métodos próprios de ensino.

5 CONCLUSÃO

Como explanado pelo presente estudo, o processo educacional indígena brasileiro esteve pautado pela desvalorização cultural, desde as missões jesuítas, até mesmo a promulgação de legislações que ao invés de garantir direitos, negligenciavam a cultura dos povos indígenas. Todavia, após décadas de invisibilidade social, os povos indígenas conquistaram a garantia constitucional de poder valorizar sua cultura por meio da educação. Assim, fundaram-se ao longo desses trinta e cinco anos de Constituição Federal, diversas escolas de educação bilíngue dentro de comunidades indígenas, cada uma com suas especificidades adequadas a sua própria realidade sociocultural. Se antes, eram vistas como forma de controle, hoje são vistas como possibilidade de liberdade cultural. Possibilidade de manter viva a sua cultura, a sua língua e a sua memória.

Vale salientar, entretanto, que essa garantia constitucional à educação bilíngue não é totalmente usufruída pelos povos originários, da forma como deveria. Existem muitas comunidades indígenas que não recebem os recursos necessários para a manutenção das escolas, assim como, sequer possuem professores capacitados para lecionar. Nesse viés, não se pode negar que ainda existe muito caminho a ser trilhado e conquistado na concretização do direito a uma educação diferenciada de qualidade e que seja colocada em prática assim como é garantida teoricamente.

Todavia, devem ser reconhecidos os inúmeros avanços já conquistados até aqui. Não só em relação ao estabelecimento de leis e artigos, mas principalmente, em relação ao protagonismo das próprias comunidades indígenas na luta por autonomia educacional. Assim, como foi observado por meio desta pesquisa, a cada ano que passa, as comunidades indígenas vêm se organizando administrativamente de forma autônoma, em busca de garantir por si mesmas, a concretização de direitos que lhes são garantidos pelo ordenamento jurídico.

A comunidade indígena Wajãpi é um grande exemplo de iniciativa educacional e preservação cultural. Apesar de muitas vezes o governo não fornecer a subsistência necessária para o processo educacional das escolas, a comunidade, com o apoio do IEPÉ, elaborou diretrizes que dão base para a criação de políticas públicas pelo governo, para a aplicação diferenciada do direito à preservação cultural. Além de indicar os problemas enfrentados pela comunidade para a concretização do direito, demonstram, ainda, como esses problemas podem ser solucionados e quem deverá fazê-lo, cabendo aos órgãos educacionais somente a tarefa de proporcionar essa solução.

Ademais, sabe-se que, o ensino diferenciado necessita de material que, de fato, seja diferente do material das escolas tradicionais, assim como, necessita de profissionais que possuam especialização adequada para o ensino bilíngue nas comunidades, levando em consideração o fato de cada comunidade possui práticas e costumes que se distinguem das demais. Nesse quesito, destaca-se mais uma vez o protagonismo Wajãpi, que desenvolveu juntamente ao IEPÉ, o programa de formação de professores indígenas TURE, programa esse que já formou mais de três turmas de professores indígenas, membros das próprias comunidades em que lecionarão. Necessário ressaltar a importância de dar devido reconhecimento a atitudes como estas, que uma após a outra, representam grandes mudanças no cenário Nacional.

Os projetos e programas da comunidade Wajãpi, trazidos neste trabalho, demonstram a importância da autonomia dos povos indígenas na construção de práticas pedagógicas que valorizem sua singularidade étnica e, acima de tudo, incentivem outras comunidades indígenas a serem protagonistas da sua própria história. Com isso, objetiva-se que essas práticas impulsionem o governo à criação de ferramentas que assegurem a concretização da educação bilíngue, seja por meio do fornecimento de material didático adequado a cada povo indígena, da disponibilização de cursos de especialização dos docentes indígenas ou da inserção de todos os graus escolares dentro das comunidades, assim como do ensino superior. Para que assim, os povos indígenas possam participar cada vez mais, como representantes, nas esferas políticas da sociedade, e possam lutar ainda mais, por melhorias para sua população.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ, **Proposta curricular Wajãpi – PROCEW**. Elaborada pelos professores Wajãpi da Turma II, durante sua formação em Magistério Indígena. Amapá, 2013.

APINA. **Conselho das Aldeias Wajãpi**. Centro de Formação e Documentação Wajãpi-CFDW - Posto Aramirã - Terra Indígena Wajãpi - Amapá – Brasil, 1994. Disponível em: <<https://www.apina.org.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2023.

APINA; IEPÉ. **Plano de ação Wajãpi**. Projeto “Defesa dos Direitos Culturais Indígenas nas Políticas Públicas”. Macapá, 2012. Disponível em: https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/plano_de_acao_wajapi.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

ARAÚJO, Luke. **Índios da etnia Wajãpi passam por capacitação para se tornarem professores da educação básica em escolas indígenas**. Portal G1 de notícias. Macapá, 03 de março de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2023/03/03/indios-da-etnia-wajapi-passam-por-capacitacao-para-se-tornarem-professores-da-educacao-basica-em-escolas-indigenas.gh.html>. Acesso em: 30 de ago. 2023.

ATAYDE, Renato; ZALOUTH, Nathanael. **Agressão aos indígenas no Amapá revela exploração e morte na floresta**. Macapá, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2kD9TYG>. Acesso em: 30 set. 2023.

BACKES, José. **A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial**. Interações (Campo Grande), v. 15, n. 1, p. 13–19, 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/inter/a/4VKbJ9rBgnnhytSr8FhJwYJ/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun, 2023.

BELLINGER, Carolina. **30 anos da Constituição e do capítulo Dos Índios**. 2018. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/30-anos-da-constituicao-e-capitulo-dos-indios/>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BERGAMASCH, Maria; SILVA, Rosa. **Educação escolar indígena no brasil: da escola para índios às escolas indígenas**. Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan/jun. 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/229369/000647703.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Acesso em 28 ago. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75. 2010. Acesso em 28 ago. 2023.

BETTENCOURT, Lucia. **Cartas Brasileiras: Visão e Revisão dos índios**. In: GRUPIONI, L. D. B. (Ed.). Índios no Brasil. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 279.

BRASIL, **Código Civil** (1916). Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.

BRASIL, **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL, **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. 170º da Independência e 103º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas**. DF: MEC/SEF. Brasília, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 21 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **As leis e a educação indígena**. Programa parâmetros em ação. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 3/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena - PLEEI**. Ministério da Educação. Brasília, 2020.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2002.

BUENO, Evelyn; TOMPOROSKI, Alexandre. O Processo Histórico-Político-Constitucional dos Direitos Indígenas nas Constituições Brasileiras de 1824 a 1988. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas** V.14 N.3 2020 ISSN: 1984-1639. Santa Catarina, 2021.

CARVALHO, Romulo; SILVA, Rafael. **Um quase eterno reencontro**: Ailton Krenak e as Assembleia Nacional Constituinte (1987). Revista Espacialidades. V.15, n.2. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/janai/Downloads/ARTIGO11%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/janai/Downloads/ARTIGO11%20(1).pdf). Acesso em 16 agosto 2023.

CASTRO Sílvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013. p. 90.

COSTA, Risonete. **A atividade docente dos professores Wajãpi**: uma prática intercultural? Tese (doutorado em educação) - Uninove. São Paulo, 2021. Acesso em: 01 set. 2023.

CUNHA, Manuela. **História dos Índios no Brasil**. Introdução. São Paulo: 2 ed. companhia das letras. 1992.

CUNHA, Manuela. **Introdução a uma história indígena**. In: CUNHA, M. C. DA (Ed.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 1998.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia. **Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena**. *Psicologia & sociedade*, v. 26, n. 3, p. 632–641, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/XQTdCCDP7VLdrVyRRYbKgSF/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FARIA, Patrícia. **A companhia de Jesus**. Artigo publicado no site Rede Memória Virtual Brasileira. BNDigital. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/religiao/a-companhia-de-jesus/>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FEIJÓ, Julianne. A capacidade civil indígena. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, [S. l.], v. 8, n. 28, p. 209–228, 2014. DOI: 10.30899/dfj.v8i28.203. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/203> . Acesso em: 14 de ago. 2023

FREIRE, João Victor. **Da assimilação à conquista do direito a diferença**: educação escolar indígena no Brasil. Trabalho de conclusão de curso de graduação em antropologia. Universidade de Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6695/1/2013_JoaoVictorDeFariasFurtadoEFreire.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 4ª ed., 2002.

GRUPIONI, Luís (org.). **Índios no Brasil**. Brasil. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1994.

GRUPIONI, Luís. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

GRUPIONI, Luís. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/publico/LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPIONI.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

HAYASHI, Maria. *et al.* A produção científica sobre educação indígena no brasil: uma revisão narrativa. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v.13, n. 3, p. 931-952, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/6198/619866084003/619866084003.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

HERNANDES, Paulo. A companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, n.40, p. 222-244, dez.2010 - ISSN: 1676-2584. Universidade Federal de Alfenas – MG.

IEPÉ. **Edital de Contratação**: Assessoria para fortalecimento de organizações indígenas do povo Wajãpi. Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, 2023. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2023/02/Edital-de-contratacao-Programa-Wajapi.-marco-2023.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

IEPÉ. **Instituto de Pesquisa e Formação Indígena**. 2012. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

IEPÉ. **Programas com o povo Wajãpi**. 2021. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/programas-com-povos-indigenas/programa-wajapi/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

IPHAN. **Dossiê Wajãpi**: Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_wajapi.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023e.

KRENAK, Ailton. **História Indígena e o eterno retorno do encontro**. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (Org.). Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p. 114-131.

LIMA, Martonio; MELO, Vinicius. Políticas indigenistas no brasil colonial, imperial e republicano: a evolução do ordenamento jurídico brasileiro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito**. Salvador, BA. (v.32/2022). (P.1-27), Data de publicação.08/01/2023. Disponível em: <http://file:///C:/Users/janai/Downloads/43473-Texto%20do%20Artigo-206983-1-10-20230108.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023c.

MEIRELES, José. O contexto da educação escolar indígena brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais –RBHCS**. Vol. 12Nº 24, Julho-Dezembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11205/8360>. Acesso em: 04 set. 2023.

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

SANTANA, Adriana; MULLER, Luciene. A Língua Portuguesa no Brasil: percurso histórico linguístico. Campo Grande: **Revista Sociodialeto**. v. 3, nº 15, 2015.

SAVIANI, Demeval. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 1ª ed., 2013.

SILVA, Julianne. **A legitimidade do uso da terra indígena por não índios a partir do protagonismo dos povos indígenas**. 1. ed. Natal/RN: Polimatia, 2020. 209 p. ISBN 978-65-990858-5-7.

SILVA, Veuderlane. **O turismo de base comunitária como vetor de etnodesenvolvimento: a Comunidade Mebêngôkre-Kayapó na Terra Indígena Las Casas –PA**. Orientador: Francisco Fransualdo de Azevedo. Dr. 2015. 137 f. Dissertações (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2015.

TURÊ. **Programa de Formação de Professores Indígenas do Amapá para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**. Instituto Socioambiental. Amapá, 2000. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0DD00173.pdf>. Acesso em 28 jul. 2023.

WAJÃPI, Aikyry. **Reflexões sobre a escola entre os Wajãpi**. Trabalho de conclusão de curso de graduação em licenciatura intercultural indígena. Universidade Federal do Amapá, 2008. Disponível em: https://www2.unifap.br/indigena/files/2021/04/2008_Aikyry-Waj%C3%A3pi_REFLEX%C3%95ES-SOBRE-A-ESCOLA-ENTRE-OS-WAJ%C3%83PI-1.pdf. Acesso em: 08 agos. 2023.