

O PAPEL DA EXTENSÃO RURAL NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CONTEXTUALIZADA E SUA ORGANIZAÇÃO EM TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NO NORDESTE DO SEMIÁRIDO BAIANO

[\[ver artigo online\]](#)

Samuel Cronemberger Caffé¹

Resumo: O presente artigo faz uma reflexão acerca do marco regulatório do Decreto Lei Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que trata da Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, com recorte no Nordeste do Semiárido Baiano, procurando identificar e caracterizar os resultados alcançados com aplicação desta lei e suas vulnerabilidades.

Decorre também dessa reflexão, a perspectiva da aplicação, na prática, do referido Decreto Lei em análise, na busca de perceber se as escolas indígenas, nesse recorte territorial específico da Bahia, estão de fato funcionando e cumprindo como objetivos de garantir os seis aspectos explícitos na Lei: 1) valorização das culturas dos povos indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; 2) fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; 3) formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; 4) desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; 5) elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, 6) afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Em face das seis características enumeradas acima, foram utilizados como caminhos metodológicos para compreensão dessa problemática os depoimentos de convivências de professoras/diretoras/pedagogas indígenas que atuam nas escolas do estado, localizadas nas comunidades indígenas no Nordeste do Semiárido Baiano, como também dos relatos de suas experiências no exercício da militância na educação escolar indígena enquanto membros efetivos de movimentos sociais, a exemplo do Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (MUPOIBA) e do Centro de Formação e Pesquisa Indígena do Semiárido Baiano (OPARÁ).

Igualmente foram considerados outros trabalhos em instituições voltadas à administração da educação indígena contextualizada no semiárido baiano, em especial, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto de Desenvolvimento Social e Agrário do Semiárido (IDESA), constituindo-se esta última entidade numa organização sem fins lucrativos (ONG), contratada pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDA), atual Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), cujos trabalhos tiveram início em julho de 2016 com encerramento no ano corrente, constituindo-se em serviços de assistência técnica e extensão rural (ATER) para as comunidades indígenas na fração territorial Nordeste do Semiárido da Bahia, levando em conta o caráter étnico, linguístico, cultural e a noção de sustentabilidade e de produção agrícola.

A partir da contratação do IDESA pelo Programa Brasil Sem Miséria (BSM), em 2015, estabeleceu-se um campo seguro e aprofundado de intercâmbio dialógico entre as novas diretrizes curriculares definidas para as escolas indígenas dos Pankararé, Tuxá, Kaimbé e Tumbalala nos respectivos municípios de Glória, Banaê, Euclides da Cunha, Curaçá e Abaré, no Nordeste da Bahia, segundo o amparo legal previsto no decreto lei em epígrafe, objeto de análise do presente artigo, focalizando sobretudo as práticas pedagógicas atuais adotadas na extensão rural.

Palavras-chave: extensão rural; educação escolar indígena contextualizada; territórios etnoeducacionais

¹ Graduado em Administração pela Faculdade Ruy Barbosa. Licenciado em Sociologia Segunda Graduação Curso Prodocente - Faculdade de Candeias. MBA em Gerenciamento de Projetos – PMI Curso de Pós Graduação Faculdade Ruy Barbosa Grupo Devry. Especialista pela UNIVAF-Petrolina em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias. Mestrando no Programa de Pós - Graduação em Extensão Rural/PPGExR – Univasf., e-mail: samuelcaffé@gmail.com



THE ROLE OF RURAL EXTENSION IN THE STRENGTHENING OF CONTEXTUALIZED INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND ITS ORGANIZATION IN ETHNOEDUCATIONAL TERRITORIES IN THE NORTHEAST OF BAHIA'S SEMI-ARID.

Abstract: This article reflects on the regulatory framework of Decree Law No. 6.861, of May 27, 2009, which deals with Indigenous School Education and defines its organization in ethno-educational territories, with an outline in the Northeast of the Semi-arid of Bahia, understanding the benefits achieved by applying this law and vulnerabilities in a contextualized manner. From this contextualized reflection, the perspective of the application in practice of Decree Law.

It also stems from this reflection, the perspective of applying, in practice, the aforementioned Decree Law, in an attempt to understand whether the indigenous schools, in this specific territorial section of Bahia, are in fact functioning and fulfilling the objectives of guaranteeing the six explicit aspects in the law: 1) the appreciation of indigenous peoples' cultures and the affirmation and maintenance of their ethnic diversity; 2) the strengthening of socio-cultural practices and the mother tongue of each indigenous community; 3) the formulation and maintenance of training programs for specialized personnel for school education in indigenous communities; 4) the development of specific curricula and programs, including cultural contents corresponding to the respective communities; 5) the elaboration and systematic publication of specific and differentiated teaching material; and, finally, 6) the affirmation of ethnic identities and consideration of corporate projects defined autonomously by each indigenous people.

In view of the six characteristics listed above, testimonies from the coexistence of indigenous teachers / principals / pedagogues working in state schools, located in indigenous communities in the Northeast of the Semi-arid region of Bahia, were used as methodological paths to understand this problem. Their experiences in exercising militancy in indigenous school education as effective members of social movements, such as the United Movement of Indigenous Peoples and Organizations of Bahia (MUPOIBA) and the Indigenous Training and Research Center of the Semi-arid Region of Bahia (OPARÁ).

Also considered were other works in institutions dedicated to the administration of indigenous education contextualized in the semi-arid region of Bahia, in particular, the State University of Bahia (UNEB) and the Institute for Social and Agrarian Development of the Semi-arid (IDESA), the latter being constituted in a non-profit organization (NGO), hired by the extinct Ministry of Social and Agrarian Development (MDA), current Ministry of Agriculture, Livestock and Supply (MAPA), whose work started in July 2016 and ended this year, in technical assistance and rural extension services (ATER) for indigenous communities in the Northeast territorial fraction of the Semi-arid region of Bahia, taking into account the ethnic, linguistic, cultural character and the notion of sustainability and agricultural production.

From the hiring of IDESA by the Brasil Sem Miséria Program (BSM), in 2015, a safe and in-depth dialogic exchange field was established between the new curricular guidelines defined for the indigenous schools of the Pankararé, Tuxá, Kaimbé and Tumbalala in their respective municipalities de Glória, Banzaê, Euclides da Cunha, Curaçá and Abaré, in the Northeast of Bahia, according to the legal protection provided for in the decree law above, which is the object of analysis of this article, focusing mainly on the current pedagogical practices adopted in rural extension.

Keywords: rural extension; contextualized indigenous school education; ethno-educational territories

INTRODUÇÃO

AVANÇO NO PROCESSO EDUCATIVO DAS ESCOLAS INDÍGENAS – O MARCO LEGAL

O presente artigo aborda a compreensão do marco regulatório com a aplicação do Decreto Lei Nº 6.861/2009 no âmbito do cotidiano das escolas indígenas, cujas diretrizes sobre a educação escolar indígena no país estão inseridas de forma contextualizada no segmento que compreende questões da diversidade – étnico-raciais, geracionais, regionais e culturais enquanto povos de comunidades tradicionais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental, temáticas “esquecidas” pelo Estado em governos anteriores ao do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que propiciou as condições objetivas para o fortalecimento/construção de um tecido social de acordo com as especificidades dos povos e comunidades tradicionais do Brasil, identificando dessa forma o benefício central da lei em questão, ou seja, O MARCO LEGAL REGULATÓRIO.

Analisando-se sob o ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação considerada efetivamente para os povos indígenas, neste artigo o autor destaca aspectos relacionados à qualidade do ensino com a aplicação prática do Decreto Lei Nº 6.861/2009 nas escolas indígenas do Nordeste do semiárido baiano.

Para isso, buscou-se entender se a qualidade do ensino mantém equidade na relação Estado *versus* Escolas Indígenas, isto é, se a escola indígena atende as necessidades e especificidades dessa população no âmbito mais restrito das escolas indígenas do Nordeste do semiárido baiano, tentando qualificar as respostas para essa indagação-chave por meio da apreciação crítica de depoimentos dos profissionais/militantes da educação diretamente envolvidos com as escolas indígenas e também tentar entender em que medida cada escola indígena funciona hoje; e se os alunos indígenas que frequentam essas escolas conseguem alcançar níveis de escolarização dentro do que o Decreto Lei em estudo dispõe.

Cabe destacar que o grau de envolvimento e colaboração dos movimentos sociais indigenistas na Bahia nessas temáticas é intenso (a exemplo do MUPOIBA) e, em muitos casos, bastante especializado (a exemplo do Opará), tendo em vista que o enfrentamento do racismo, sexismo, homofobia, miséria e das diversas outras formas estruturadas e “normalizadas” de violência na sociedade brasileira foram e vem sendo protagonizadas ao longo do tempo por esses movimentos na Bahia e no Brasil.

Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais com segmentos excluídos, dentre elas a educacional

indígena, precisa continuar a dialogar intensamente com esses atores com objetivo de desenvolver políticas públicas cada vez mais efetivas e duradouras para esse segmento.

Diante disso, Kenski (2010) constata que:

Em um mundo de constantes mudanças, a educação escolar tem que ser mais do que uma mera assimilação certificadas de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para utilização das tecnologias de informação e comunicação (KENSKI, 2010, p.64).

Por sua vez, Nóvoa (2010) declara:

Repensar a escola hoje é, antes de mais, trazer para o cenário educativo este “vértice perdido”, sublinhando a importância de uma participação que não se esgota no nível profissional, nem no plano do Estado. É procurar encontrar novas respostas para um velho problema (NÓVOA, 2010, p.1).

As reflexões iniciais na apresentação do presente artigo apontam a correlação com que fora postulada por Heidegger (1981) “ser-com-os-outros-no-mundo”, que possibilita propor novas formas que os sujeitos envolvidos significativamente pela ‘Convivência’ passam a realizar para ressignificar a existência, pois quando consideramos o amplo campo da diversidade sociocultural no país, submetido historicamente a práticas homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças sociais, o mesmo passa a ser valorizado pela intervenção do Estado através de políticas públicas transformadoras para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, especialmente no espaço da educação escolar indígena a partir de um marco legal em 2009, criando-se novas agendas, compromissos e debates.

Neste contexto, em agosto de 2015, uma chamada pública é lançada pelo extinto MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário elaborada pelo Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural/Secretaria de Agricultura Familiar – DATER/SAF/MDA, Coordenação Geral de Políticas Para Povos e Comunidades Tradicionais – CGPCT/MDA e pela Coordenação Geral de Promoção ao Etnodesenvolvimento – CGETNO/FUNAI apresentando as orientações para contratação e execução de serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER em trinta e quatro (34) Terras Indígenas – TIs, localizadas em cinco (05) estados da região do Semiárido brasileiro, de acordo com o estabelecido pela Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010 (Lei de ATER), que institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) e estabelece as bases para a execução do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão

Rural, bem como no âmbito da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental em Terras Indígenas – PNGATI, a qual determina diretrizes para o uso sustentável de recursos naturais e iniciativas produtivas indígenas (Decreto Nº 7.747 de 05/06/2012, art. 4º, V), bem como do Programa de Promoção e Proteção dos Direitos dos Povos Indígenas, do Plano Plurianual (PPA) 2012/2015.

A referida chamada pública (nº 01/2015), previa ações de inclusão produtiva rural e do Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais do Plano Brasil Sem Miséria - PBSM, instituído pelo Decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011, sendo um vetor de suas ações na erradicação da pobreza rural extrema que dialoga com a Lei de ATER que caracteriza os serviços de ATER como um “serviço de educação não formal, de caráter continuado”, conforme Art. 2º, I, compreendendo-se, portanto, a ATER como um processo inserido no contexto do desenvolvimento rural, conseqüentemente abarcando os saberes tradicionais que trazem as especificidades da população indígena no âmbito mais restrito às escolas indígenas do Nordeste do semiárido baiano, tão é bem verdade que na chamada pública em questão inclui vagas para profissionais indígenas da área da pedagogia. O Instituto de Desenvolvimento Social e Agrário do Semiárido (IDESA), é uma das organizações contratadas para atuar através do contrato nº 068/2015.

MARCOS INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS ESCOLAS DO BRASIL E DA BAHIA

No Brasil e especialmente no Nordeste semiárido baiano, os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social através dos movimentos indigenistas, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras e a extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os povos indígenas se apropriarem da instituição escola indígena com a publicação do Decreto Lei Nº 6.861/2009 que define as diretrizes sobre a educação escolar indígena no Brasil, atribuindo-lhe identidade e função peculiares.

O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas. Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar os fundamentos e as estratégias desses processos cognitivos, gerando o que se entende hoje por pedagogias indígenas. Nos Diários de Classe de alguns professores indígenas, relatos do seu trabalho

pedagógico em sala de aula, essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da lecto-escritura, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária (PIANTA, 2003).

Permeando nas questões relacionadas à educação escolar indígena se faz necessário entender a distinção de educação indígena e educação escolar indígena. Dessa forma, educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança.

Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos.

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

A escola convencional “não indígena”, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas após as garantias previstas no Decreto Lei Nº 6.861/2009 que define as diretrizes sobre a educação escolar indígena no Brasil como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

A compreensão das bases legais vigentes que regulamentam e garantem os direitos indígenas, dentre as quais as relacionadas à educação escolar indígena citada neste artigo, passa necessariamente pelo entendimento de que esse dispositivo, por um lado,

reflete a adequação jurídica e administrativa do Estado brasileiro aos termos de tratados e pactos internacionais dos quais é signatário e, por outro, representam conquistas de lideranças indígenas, que vêm ganhando força junto aos poderes executivos e legislativos brasileiros desde meados dos anos de 1970, mas em 2009 de forma determinante com o Decreto Lei Nº 6.861/2009.

Ao longo do processo de colonização do território brasileiro, o estado português era o responsável por mediar os conflitos entre três agentes colonialistas: o administrador legal, o missionário e o colono. Isso se reflete diretamente na legislação do período, que se concentrou em disposições jurídicas relativas à organização das relações entre os conquistadores e os conquistados e serviram de respaldo para os fins da evangelização realizada de início apenas pelos jesuítas e posteriormente também por missionários de outras ordens religiosas.

A legislação desse período não considerava o índio como cidadão: ele é tido como ser humano inferior e dependente do não-índio, supostamente incapaz de se autogovernar, o que tornava necessária a tutela do Estado. Para promover a tutela indígena foi necessária a criação de uma legislação compatível com as ideias que se formaram em torno dessa questão (COLAÇO, 2000).

Outro aspecto característico da legislação do Brasil colonial diz respeito à existência de duas categorias distintas de índios, os aldeados - aliados dos portugueses - e os índios inimigos - espalhados pelos 'sertões'. Seguindo essa divisão, a legislação e política indigenistas seguem também dois rumos distintos: há normas legais que se aplicam aos índios aldeados e aliados e outras relativas aos inimigos. Esse princípio prevalece ao longo de todo o período de colonização e, para os índios dóceis e amigos, funcionava a política da brandura, baseada na visão protecionista e paternalista; para os inimigos, aplicavam-se as guerras justas, que resultavam na sua morte ou escravização (AMOROSO, 2001).

Chegando à contemporaneidade, na Bahia, somente entre anos de 2013 e 2014, foi realizado primeiro concurso público para professores indígenas da carreira do magistério, através da Secretaria de Educação do Governo do Estado, reafirmando a condição de avanço/benefício do marco regulatório do Decreto Lei Nº 6.861/2009, que propõe a criação de uma escola indígena com educação escolar indígena, organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Esse fato salienta que o direito a uma Educação Escolar Indígena – caracterizada pela

afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena – foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas na Bahia e no Brasil e seus aliados, constituindo um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país e na Bahia, em particular.

Por sua vez, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), instituiu a missão de disseminar e implementar conceitos, conteúdos e práticas de gestão organizadas a partir do reconhecimento da diversidade como patrimônio da sociedade brasileira, mobilizadora de conquistas e avanços democráticos que constroem uma sociedade mais justa e igualitária.

DESENVOLVIMENTO DE UM DIAGNÓSTICO DE PESQUISA DE CAMPO:

AVANÇOS VERSUS VULNERABILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS ESCOLAS DO NORDESTE SEMIÁRIDO BAIANO

Tornado evidente o entendimento da diferença entre educação indígena versus educação escolar indígena no tópico anterior deste artigo, alcança-se o conceito de o que é educação escolar indígena para, a partir daí, compreender o processo de chegada da escola nas comunidades indígenas, identificando os avanços e as vulnerabilidades na aplicação prática do Decreto Lei Nº 6.861/2009, no âmbito dos territórios semiáridos baianos (recorte territorial).

Inicialmente, antes de identificar e anunciar os avanços e vulnerabilidades na educação escolar indígena, com base na aplicação do Decreto Lei Nº 6.861/2009, no âmbito do corte territorial aqui proposto, cabe registrar que o autor do presente artigo, com total isenção de opinião, coletou depoimentos gravados com a Sra. Elaine Patrícia de Sousa Oliveira, indígena Atikum/Pankararé, Diretora Professora/Pedagoga da Escola Pública Estadual da comunidade de Pankarare, município de Glória, estado da Bahia, e também Pesquisadora da UNEB da Pós- Graduação: Núcleo de Estudos e Comunidades Tradicionais e Ações Socioambientais no município de Paulo Afonso/Ba, membro efetivo do MUPOIBA e Opará, Pedagoga do Instituto de Desenvolvimento Social e Agrário do Semiárido, entidade contratada pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDA), no âmbito da chamada pública de ATER

indígena nº 01/2015, hoje Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) para prestar assistência técnica e extensão rural(ATER) nas comunidades/territórios indígenas do nordeste semiárido baiano.

Começando pelo começo, os depoimentos coletados junto à professora Elaine Patrícia de Sousa Oliveira, sequencialmente identificaram que houve avanços na aplicação do Decreto Lei Nº 6.861/2009 no território considerado, destacando-se três aspectos básicos: 1) aprovação das diretrizes curriculares para educação indígena; 2) aprovação da matriz curricular indígena específica na Escola Pública Estadual da comunidade de Pankarare, município de Glória, Bahia; e 3) afirmação da grande importância da realização do concurso público para professores indígenas, pois, a partir dele, se ampliou o processo de autonomia da educação escolar indígena no território.

No entanto, constatou-se que o ponto vulnerável desse importante concurso realizado para professores indígenas da carreira de magistério da Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia, foi a não admissão dos professores indígenas que já atuavam a muitos anos nas comunidades/escolas indígenas dessas localidades, pois eles deveriam ter sido contemplados nesse processo, através de um critério específico, em razão de deterem e acumularem experiências e saberes inerente a educação escolar indígena no território em apreço.

Além disso, esses professores/as indígenas já haviam atravessado outro concurso público anterior, para atuação na rede de escolas indígenas de nível médio. Dessa forma, o Estado não garantiu essa adequação para que os professores indígenas que já atuavam nas comunidades/escolas indígenas pudessem galgar a condição de servidor público estadual para progressão na carreira de magistério indígena.

Esta situação gerou uma reivindicação dos movimentos sociais indígenas da Bahia, que diz respeito da necessidade de se realizar uma revisão da lei que regulamenta a carreira de magistério indígena da Secretaria de Educação do Governo da Bahia e até dezembro do corrente ano. Nesse sentido, a Procuradoria Geral do Governo do Estado da Bahia (PGE) deverá encontrar uma solução que atenda o que prevê o artigo segundo do Decreto Lei Nº 6.861/2009.

Cabe também destacar no âmbito legal da educação indígena, o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 20/04/2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Especificamente, a Parte VI – Educação e meios de comunicação,

Artigos 26 ao 31, referenciam a educação escolar aos povos indígenas, como cidadãos capazes de borrar as fronteiras sociais, conforme o estabelecido no Artigo 27:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

O arcabouço legal de apoio à causa indígena mostra a relativa importância da atuação contextualizada entre Estado, Movimentos Sociais Indígenas e as Escolas Indígenas das diversas esferas na Bahia para fazer valer o cumprimento do artigo primeiro do Decreto Lei Nº 6.861/2009, que profere que a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Na percepção de Giroux e Simon (2006, p. 95), a educação escolar infere uma arena, ou “um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”.

Segunda a professora Elaine Patrícia de Sousa Oliveira, essa dificuldade ainda acontece em decorrência da forte influência de não se abordar, nos meios acadêmicos, principalmente nos cursos de licenciatura das universidades/faculdades do Nordeste semiárido baiano, a história da educação escolar indígena, tema considerado de pouca ou nenhuma relevância em face aos limites impostos pelos paradigmas eurocêntricos de educação condicionantes, distantes, portanto, do princípio da diversidade que se requer.

Entretanto, com respaldo na lei nº 11.645/2008 essa realidade adversa vem sendo combatida pela luta cotidiana de professores indígenas militantes/ativistas desse segmento, de forma voluntária, através de projetos educacionais acostados juntos aos movimentos sociais indígenas da Bahia. Essa militância inclusive resultou na formulação de um curso de licenciatura (nível superior) para formação de professores indígenas, inclusive a primeira turma está prestes a se formar e o próximo passo será a formulação de um curso de pós-graduação também voltado à formação continuada de professores indígenas na Bahia.

Deste modo, a formação e a capacitação do professor indígena também são de

extrema necessidade ao processo pedagógico, em razão do papel que o mesmo está representando nesse novo contexto da educação escolar indígena, que supera a visão que o tinha como o “ancião” de todo o conhecimento e saberes pelo fato deste professor/a ser indígena e aplicar esses conhecimentos e saberes nas escolas indígenas apenas considerando que esse campo do conhecimento e saberes tradicionais são passados de geração para geração, passando a ser agora um profissional com formação universitária formal, que estuda para atuar num segmento específico, considerando os novos recursos pedagógicos e, sobretudo, da aprendizagem compartilhada com seus alunos que precisam entender essa transformação da educação escolar indígena dentro e fora da comunidade. Assim, como afirma Romanowski (2010):

Reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores. Isso é condição, mas não suficiente. Os professores são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino; o enfrentamento que realizamos pode fazer diferença na melhoria da escola (ROMANOWSKI, 2010, p.184)

Porém, o modo de aplicar esses conhecimentos e saberes nas escolas indígenas considerando que o campo do conhecimento e saberes tradicionais é passado de geração para geração, sendo esse o modo que se tornou um dos fundamentos da educação escolar indígena no reconhecimento da comunidade educativa indígena, pois, conforme o RCNEI, ela

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas (BRASIL. MEC, 2005a).

Podem-se também identificar outros avanços na educação indígena coletados nos depoimentos da professora entrevistada, pois nesse cenário de busca da autonomia da educação escolar indígena no Nordeste semiárido baiano, através da aplicação na praticado Decreto Lei Nº 6.861/2009, as escolas indígenas hoje já possuem uma produção considerável de material didático próprio para atender calendário e currículo específicos (aluno e professores) para os povos indígenas dessas localidades, destacando-se que nesses materiais didáticos são abordadas a valorização da cultura dos povos indígenas, a afirmação e manutenção da diversidade étnica.

Considerando o recorte territorial adotado no presente artigo, é obrigatório registrar

livros preparados para os professores e os alunos Kiriri do município de Banzaê, região Nordeste da Bahia, que foram identificados através de pesquisa comunitária realizada pela professora Elaine Patrícia de Sousa Oliveira.

Dois outros avanços foram registrados em apoio à educação escolar indígena no Nordeste do semiárido baiano, que também foram citados nos depoimentos da referida professora, estão relacionados ao serviço de transporte público para população indígena e a alimentação escolar indígena. O primeiro serviço funciona bem e o segundo também, com oferta de cardápios específicos que respeitam os hábitos alimentares tradicionais das comunidades e que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.

A professora Elaine Patrícia de Sousa Oliveira, indígena, na condição de pedagoga do Instituto de Desenvolvimento Social e Agrário do Semiárido (IDESA), contribuiu como agente de ATER e demais técnicos(as) indígenas membros da equipe de ATER do Instituto para aprovação junto a CONAB da primeira proposta indígena de compra e doação simultânea através do programa PAA alimentos para agricultura familiar indígena, denominada CPR BA/2016/02/0238) da Associação Comunitária Indígena Kiriri de Marcação, Banzaê e Ribeira do Pombal/Ba, após mais de 15 anos de existência do programa. Assim, a produção de alimentos das associações de agricultores indígenas pode ser vendida ao estado, que, por sua vez, oferece esses mesmos alimentos às escolas indígenas para garantir a merenda escolar adequada. Não obstante observar esses avanços pontuados no processo educacional indígena, o poder público ainda atua de forma tímida para fazer valer à aplicação do Decreto Lei Nº 6.861/2009, segundo depoimento da Sra. Elaine Patrícia de Sousa Oliveira, por escassez orçamentária de recursos públicos, as intervenções não são estruturantes e acontecem ainda de forma isolada sem uma rede de proteção bem articulada entre sociedade civil organizada e poder público.

Entretanto, no âmbito estadual, a UNEB é um organismo educacional que vem colaborando com destaque para apoiar a formação de professores indígenas com a formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas no Nordeste semiárido baiano. Ou seja, a formação dos professores indígenas na Bahia está sendo feita concomitantemente a sua escolarização e sua atuação como professores.

Com relação à questão linguísticas coletadas nos depoimentos junto à professora entrevistada, identificou-se que no município de Glória/Bahia a língua falada pelos indígenas Pankarares é do tronco Kariri, porém as comunidade/escolas possuem poucos

professores com conhecimentos de palavras na língua indígena materna, dificultando avançar o que preza o Art. 3º do Decreto Lei Nº 6.861/2009, o ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue.

Em linhas gerais, essa situação ainda existe porque a educação voltada para os índios proposta pelo Estado brasileiro antes desse marco regulatório, objeto de estudo deste artigo, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver.

Os aldeamentos nas comunidades indígenas de forma geral no Brasil e na Bahia assumiam também a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. Assim sendo, muitos aldeamentos propunham a convivência entre povos diferentes e estimulavam casamentos interétnicos. O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos. Segundo Freire (2004:23):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Ao mesmo tempo, os movimentos sociais indígenas do Nordeste do semiárido baiano, em especial o MUPOIBA e o Opará vêm realizando assembleias conjuntamente com os conselhos de educação nos níveis municipais e estaduais para construir soluções quando ao resgate o ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue nos termos restritos do Art. 3º do Decreto Lei Nº 6.861/2009.

Paralelamente, e em consonância desse movimento, os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro para o fortalecimento da educação escolar indígena prevista na lei, e atualmente outros movimentos indígenas organizados foram criados também em diferentes regiões do Brasil e da Bahia, que passaram a realizar também assembleias, encontros ou reuniões, para ampliar os objetivos previstos.

A partir dessas mobilizações surgiu um movimento indígena de âmbito nacional

articulado na busca de soluções coletivas para problemas comuns aos diferentes grupos étnicos – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados (FERREIRA, 2001:95). Como resultado da pressão que esse movimento passou a exercer junto ao poder legislativo, efetivaram-se as mudanças mais significativas da história dos povos indígenas no Brasil, iniciadas com a definição da Constituição de 1988 e asseguradas nos demais textos legais definidos a partir dela.

No âmbito da educação escolar indígena, as entidades de apoio aos povos indígenas do Nordeste do semiárido baiano propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas construir formas de inserir no programa de educação bilíngue então vigente (Decreto Lei Nº 6.861/2009) soluções que rompam com o “antigo” modelo onde os índios ainda são alfabetizados minimamente através da sua língua materna ao mesmo tempo em que são introduzidos no aprendizado da língua portuguesa. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como ponte para o domínio da língua nacional, é chamada de bilinguismo de transição, esse aspecto precisa de uma atenção maior por parte do Estado para o fortalecimento do ensino nas escolas indígenas do Nordeste do semiárido baiano.

UM DESTAQUE PARA ALIMENTAÇÃO E A COVID-19

Atualmente, diante das dificuldades de acesso à alimentação na pandemia da COVID - 19, o papel da equipe de ATER indígena do IDESA tem se salientado em importância com vistas à promoção da segurança alimentar e nutricional de mais 600 famílias indígenas atendidas pelo contrato de ATER indígena, em especial o público escolas indígenas isoladas.

Destaca-se nesse contexto de pandemia, o assessorado do IDESA à Associação Comunitária Indígena Kiriri, Bom Jesus da Lapa, na construção de manifestação de interesse no âmbito do Edital Emergencial de Chamada Pública CAR nº 015/2020, que tem por objetivo a seleção de Subprojetos Socioambientais voltados para a Segurança Alimentar e Nutricional, com objetivo de ampliar a oferta de alimentos básicos nas aldeias indígenas Kiriri, sobretudo hortaliças, frutas, raízes e tubérculos, diante da redução do cultivo causado pela pandemia mundial do Coronavírus (Covid-19), pois dessas 600 famílias indígenas atendidas pelo contrato de ATER indígena, 416 são indígenas Kiriri que vivem em situação de extrema pobreza no semiárido Baiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Decreto Lei Nº 6.861/2009 converge para as legislações já existente no que diz respeito ao reconhecimento da educação escolar indígena como escolas com currículos diferenciados e aponta os caminhos para a educação escolar indígena que implicam perspectivas de autonomia das escolas indígenas, em todos os sentidos, de modo a fortalecer o paradigma emancipatório, ainda ameaçado por um modelo de educação compulsória, que reproduz perspectivas conservadoras, positivistas e neoliberais, hegemônicas na educação escolar no país.

Nesse movimento, os povos indígenas cada vez mais se encontram fortalecidos e determinados em suas lutas pelo direito à educação escolar indígena específica, considerando-se os avanços na legislação e nas ações e políticas em curso, apesar dos grandes desafios e impasses, é possível vislumbrar novos rumos, novas trajetórias da educação escolar, intercultural, comunitária e diferenciada, construída a partir de processos próprios de aprendizagem, de forma criativa e comprometida com os projetos e anseios de cada povo.

Dessa maneira, seguem uma trajetória em que partilham saberes e conhecimentos e defendem que as práticas pedagógicas e os currículos nasçam a partir do chão da escola, da aldeia, desmobilizando práticas opressoras e excludentes que foram impostas tempos atrás pelo colonizador e que, em pleno século XXI, ainda persistem.

Neste cenário de embates, conquistas e lutas emergem a beleza das trajetórias que se constrói no encontro com o outro, com a outra, no enraizamento do modo único de ser, “sendo índio”. Fica evidente ainda, nesse processo, que as trajetórias históricas percorridas pelos/as professores/as indígenas brasileiros/as, desde a década de 1970 do século passado até os dias atuais, têm servido para a materialização de seus projetos educacionais, voltados para o fortalecimento de sua cultura e de seu pertencimento enquanto povos tradicionais, e isso tem se traduzido a partir da ampliação da oferta educacional nas aldeias contemplando toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e todas as modalidades, assim como da oferta de cursos superiores para os professores/as indígenas.

Diante do exposto, os desafios postos pela educação escolar indígena, que compreende as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade de mais de 225 povos e da sua busca por autodeterminação, estão sendo enfrentados pela Secad/MEC com políticas de formação de professores indígenas focadas nas licenciaturas e

no magistério interculturais, de produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, de ampliação da oferta de educação básica nas escolas indígenas e de fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino.

Cabe destacar um olhar para a educação escolar indígena sob o aspecto da multifuncionalidade é por demais importante nesse cenário para termos uma extensão rural como serviço estratégico voltado para formulação de políticas públicas de desenvolvimento territorial, com foco no rural onde as escolas indígenas estão fisicamente situadas, locais esses de difícil acesso e mais isoladas com efeito da pandemia da COVID-19.

Neste contexto, esse viés de uma análise multifuncional da educação escolar indígena destacou importantes potencialidades do território que podem ser canalizadas em projeto da Extensão Rural. O tecido social comunitário visualizado no grau de participação em associações, grupos e organizações está ativo e vivo expressando uma fonte de capacidades de inovações e transformações. Esse fato é uma fortaleza desse território que abre possibilidades variadas de projetos de inclusão sócio produtiva, que pode ser captado pelos mediadores sociais ou mesmo impulsionados nas suas ações dentro do território (COTRIM et al, 2017).

Importante registrar também que na lei 12.188/2010 que instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar incluindo os povos de comunidades tradicionais e Reforma, está previsto no art. 3º que são princípios do PNATER o desenvolvimento rural sustentável, a adoção dos princípios da agricultura de base ecológica e a contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional. Da mesma forma, no art. 4º está previsto que são objetivos da Pnater entre outros promover o desenvolvimento rural sustentável e promover a melhoria da qualidade de vida de seus beneficiários, o que demonstra que tais princípios e objetivos normativos estão em verdadeira sintonia com a pauta de serviço estratégico voltado para a promoção da segurança alimentar e nutricional e à resolução dos problemas de abastecimento alimentar, sob a ótica da multifuncionalidade da relação da agricultura com a educação escolar indígena.

Desta sorte, essas considerações finais, ainda que de forma exploratória e incompleta, permite afirmar que as informações e os links técnico-teóricos relevantes que integram a recente discussão (problematização) sobre a extensão rural como um serviço estratégico para desenvolvimento sustentável do país, de fato evidencia a relação da vida social e produtiva no campo com a dinâmica da alimentação nos diversos espaços/segmentos, pois através da

extensão rural como um serviço estratégico com foco na promoção na segurança alimentar nutricional pode-se trazer a luz do leitor que a extensão rural tem uma relação na verdade de interdependência com a soluções dos problemas nas cidades e no campo, especialmente a questão da segurança alimentar e nutricional através de produção de alimentos limpos e saudáveis, sua comercialização e abastecimento.

Somente com o advento do PNATER foi possível se refazer a ATER no Brasil, valorizando-se a participação dos sujeitos sociais na proposição das políticas rurais nos colegiados e na base da assistência no campo, conforme os princípios e objetivos citados da Lei 12.188/2010. O processo de uma ATER alternativa ao modelo dominante de inovação e difusão tecnológica na agricultura foi implantado do através extinto MDA e ganhou força junto aos entes estaduais e as organizações dos agricultores familiares e ONGs.

Para enfraquecer essas conquistas sociais em governos anteriores de corte democrático, os governos Temer e Bolsonaro produziram um retrocesso social e amplo desmonte das políticas públicas destinadas à agricultura familiar, colocando imprecisão na continuidade de apoio ao modelo alternativo de ATER. O momento político atual não traz nenhum sinal de que as condições dos agricultores familiares possam melhorar.

Não obstante a racionalidade da economia capitalista neoliberal em hegemonia no país não apoie as demandas dos agricultores familiares, é necessário seguir com a luta de mudança para além da conjuntura atual, propugnando por uma extensão rural com ênfase nos princípios voltados para a participação social, a produção em base agroecológica e a qualificação das políticas públicas, compreendendo a agricultura em seu aspecto multifuncional e fomentador de serviço estratégico voltado para a promoção da segurança alimentar e nutricional, destinada para resolução dos problemas de abastecimento nas grandes cidades e desenvolvimento social. Vai passar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOROSO, Marta Rosa. A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 133-56.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documentos Referenciais. Brasília: 2008

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Capema – Guia Prático. Brasília: MEC/Secad, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referenciais para a formação de professores indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. As Leis e a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/Secad, 2005c.

COLAÇO, Thaís Luzia. “Incapacidade” indígena: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas. Curitiba: Juruá, 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FREIRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50. ed. São Paulo: Global, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 7ªed. Campinas. Papyrus, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos

indígenas no Brasil de hoje. MEC/LACED/Museu Nacional. 2006.

NÓVOA, A. Relação Escola/Sociedade: Novas respostas para um velho problema. UNESP. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24?_mode=full, 2010. Acesso em: jun. 2015.

PIANTA, Isaac da Silva. Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento. In VEIGA, J. ; D'ANGELIS, W. R. (Orgs.). Escola Indígena, identidade étnica e autonomia. Campinas: ALB/Unicamp, 2003.

PRENSKY, M. Digital Natives, digital Immigrants. OntheHorizon. 9. n.5. Parte I. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>, 2001. Acesso em: jun. 2015.

ROMANOWSKI, J.P. Formação e profissionalização docente. 4 ed. rev. Curitiba: Ibepex, 2010.