

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ALINE CRISTINA DE OLIVEIRA ABBONIZIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL
A ESCOLA E AS ASPIRAÇÕES DE FUTURO DAS COMUNIDADES

SÃO PAULO

2013

ALINE CRISTINA DE OLIVEIRA ABBONIZIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A ESCOLA E AS ASPIRAÇÕES DE FUTURO DAS COMUNIDADES

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação

Orientador: Elie George Guimarães Ghanem Júnior - Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação

SÃO PAULO

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.97 Abbonizio, Aline Cristina de Oliveira
A125e Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades / Aline Cristina de Oliveira Abbonizio; orientação Elie George Guimarães Ghanem Júnior. São Paulo: s.n., 2013.
193 p. ils.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação indígena 2. Educação escolar 3. Índios (Amazonas; Brasil) 4. Prática de ensino I. Ghanem Júnior, Elie George Guimarães, orient.
-

Nome: ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira

Título: Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em: ___/___/___

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos profissionais da Escola Khumuno Wᵤ'ᵤ, com quem tive o privilégio de conversar, aprender e trabalhar: José Galvez Trindade, o Joselito, Reginaldo Teixeira e sua esposa Mercedes, Ediberto Teixeira e sua esposa Cleonice, César Gomes, Mariano José Gama Álvares, José Marino Figueiredo e sua esposa Edna, José Maria Figueiredo e sua esposa Domingas (agente indígena de saúde), Maria Domingas Figueiredo, Anacleto Noronha Lana, Almir Miguel da Silva, Sérgio Trindade, Moisés Galvez Trindade e sua esposa Marli, Maria Nazaré de Almeida e seu esposo Plínio Trindade, Walter Nilo, Ivan Fernandes Fontoura, Luslina Maria Viana e seu marido Gustavo, Salvador Figueiredo, Domingos Sávio e sua esposa, Roberto Paiva, Wanderlei Cordeiro Trindade e sua esposa, César Palácio e sua esposa Patrícia, Francisco Miguel da Silva, Sílvia Muniz Lacerda, Nelci Cordeiro Trindade e seu marido Ocimar, Edmar Figueiredo Sanches, José Maria Penteado Pereira, Maria Aparecida da Silva.

Também à generosidade e amizade que recebi em Caruru Cachoeira de Silvestre, Osvaldo, seu Felisberto e dona Maria, seu Bosco e dona Maria da Conceição, seu João Batista vice-capitão, seu João Batista de Poraquê, Simão, seu Emiliano, Thiago e dona Olga, capitão Abraão e sua esposa, dona Inês, dona Percília e seu Amaro, seu Patrício e sua esposa, seu José, dona Joaquina, seu Aristeu, dona Maria Teresa, seu Maurício e sua esposa dona Albertina e seu Olegário.

Às crianças, Marta, Lílian, Rebeca, Luciane, Gabriele, Juliane, Ledson, Joel, Rosalina, Érica, Felipe e Regiane, pela companhia, pelos sorrisos e pelas gargalhadas. E aos estudantes da Escola Khumuno Wᵤ'ᵤ Alex, Eliana, Miranda, Lusmarina, Cláudio, Jonas, Guadalupe, Ronaldo, Abel, Israel, Jeferson, Genivaldo, Cristina, Natalices, Crisóstomo, Júnior Meneses, Jesus, Samuel, Jociene, Misael, Leonora, Marinilce, João Bernardo, Leandro, Zuli, Cristiane, Gracimar, Viviane, Nivaldo, Wilson, Eduardo, Wilmer, Dario, Norberto, Elvis, Daniel, Giovanni, Isabel, Lucimar, Maciel, Lidiane, Edineia, Francineia, Estevão, Rosane, Carlos, Claudineia, Clede, Mafram e José do Carmo.

De Jutica, agradeço especialmente a Sílvia e sua esposa, seu Higino, dona Vitorina e seu marido seu José, dona Maria Madalena e Sandra.

De Iauaretê agradeço demais a seu Eugênio Trindade e dona Elza, dona Amélia e seu Severiano, dona Judite, Almerinda, dona Néia, seu João e sua esposa, seu Crispiniano, Arlindo Maia e Nivaldo Castilho Maia. E à dona Martina, de Sussuaca.

De São Gabriel agradeço especialmente ao amigo Jaciel Freitas e Tadeu Veloso Pacheco, do Idam. Do Instituto Socioambiental, minha maior gratidão à dona Margarida, quem me deu as maiores e melhores orientações para viajar a Caruru, além de Wizer, Sucky, Mocotó, Gilmara e Lúcia Alberta pelo grande e imprescindível apoio.

Aos líderes da Foirn, em especial, os professores Abraão França e Juscelino Pereira Azevedo e suas gentis secretárias. A Clóvis Batista Maia e Afonso Fonte, da Secretaria Municipal de Educação, Henrique Veloso Vaz, da Secretaria Estadual de Educação, e à comunidade de Curicuriari.

Da Universidade Federal de Rondônia, Unir, agradeço especialmente à professora Rosângela Hilário, que generosamente me hospedou em sua casa, além de Carmen Velanga, Maria Cristina França, José Osvaldo de Paiva, Ari Ott, Auxiliadora Pinto, Estevão Fernandes, Cristóvão Abrantes, Edinéia Isidoro, Wany Sampaio, Edinaldo Freitas, Cynthia de Cássia Barra, Nair Gurgel, Janes Angie de Moreira Abreu e Tânia Brasileiro.

Ainda em Rondônia, agradeço imensamente aos Suruí, em especial, Almir, Rubens, Narai, Arildo e suas famílias, pela hospitalidade com que me receberam em suas aldeias. A Joel Oro Nau e sua esposa Rosana Makurap. E à amabilidade recebida dos amigos da Kanindé Léo, Néte e Edijales.

Da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia meus maiores agradecimentos à Márcia Nunes Maciel, Mary Gonçalves Fonseca, Andréia Maria Pereira, pela amizade e por compartilharem o seu importante trabalho.

Ainda agradeço ao professor Renato Athias, a Bosse Johansson e à Gláucia Baraúna, pelo feliz encontro em Porto Velho. Aos funcionários da Funai de Guajará Mirim e de Cuiabá, MT.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação, pelas orientações quanto às normas de apresentação desta tese e pela elaboração da ficha catalográfica. A Marcelo

de Souza Ribeiro e Bruna Pozzi Rufato, da Secretaria de Pós-graduação da Feusp, pela gentileza e eficiência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, Capes, por ter financiado a maior parte desta pesquisa, ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, Procad, que possibilitou o intercâmbio Feusp-Unir e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, que financiou o projeto de pesquisa do qual deriva esta tese.

À amiga Diana Pellegrini, por ser uma interlocutora tão querida e à Jaqueline, Maurinho, Socorro, Milton, Marla, Hamilton, Hugo, Franciscos, Waldirey, Mário Sérgio, Taísa, Milena, Cuca, Fabi, João, Sebá, Éder, Julianas, Ana Rita, Tito, Carlos, Oriana, Carol, Thaís e Aninha.

Ao professor Sérgio Haddad e à professora Maria Clara Di Pierro, pela confiança e pelos aprendizados que me propiciaram na Ação Educativa.

À professora Marta Azevedo, pelo privilégio de contar com suas orientações e seu exemplo. E por ser responsável pelo meu encontro com os Kotiria.

Ao meu querido Thiago, ao meu pai, minha mãe, Marco, Patrícia e Clara.

Ao professor Elie Ghanem, pela coerência e amizade.

Cultura é tudo aquilo que é criado pelo homem.
A cultura consiste em recriar e não em repetir.

Paulo Freire, *Educação e mudança*

RESUMO

ABBONIZIO, A. C. O. **Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades.** 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O objeto desta tese são os aspectos que distinguem a educação escolar indígena da educação escolar convencional. Especificamente, dirige-se a processos educacionais que possam ser classificados como inovadores, ou seja, tentativas de alteração de práticas educacionais consideradas costumeiras. O objetivo principal foi definir a educação escolar indígena a partir da relação que esta estabelece com as aspirações de futuro das comunidades. Para tanto foi examinada a hipótese de que experiências recentes de escolarização indígena vêm buscando compatibilizar objetivos escolares com objetivos comunitários. Esta hipótese foi confirmada no estudo de caso da Escola Indígena Khumuno Wɛ'ɛ, que fica em território do povo Kotiria (Wanano), na Comunidade Caruru Cachoeira, alto rio Uaupés, no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, Amazônia brasileira. Conclui que, ao refletirem sobre o que querem da sua escola, os Kotiria elaboram e executam seus planos para o contexto atual e para as novas gerações, o que faz da escola espaço principal de reunião comunitária, debate e intervenção sobre as condições de vida atuais e futuras.

Palavras-chave: Inovação educacional. Educação escolar indígena. Kotiria (Wanano). Alto rio Negro. Amazonas.

ABSTRACT

ABBONIZIO, A. C. O. **Indigenous school education as educational innovation: the school and the community aspirations for the future.** 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The aim of this thesis is to analyse the aspects which distinguish indigenous school education from traditional education. For that purpose, educational processes that may be classified as innovative and all the attempts to change the common educational practices have been considered. The main objective was to define the indigenous school education regarding the relationship that it establishes with its community aspirations for the future. To that end, we have examined the hypothesis that the recent indigenous schooling experience has tried to interrelate the school objectives with the community objectives. This hypothesis was confirmed in the case study of Khumuno Wɔ'ɔ Indigenous School which is located in Kotiria's (Wanano) territory, Caruru Cachoeira Community, on the Northern shores of Uaupés River, in the city and municipality of São Gabriel da Cachoeira, AM, in the Brazilian Amazon region. The conclusion was that by reflecting upon what they expect from school, the Kotiria people elaborate and execute their plans bearing in mind their current context as well as the future generations. That makes the school the main place for community gathering, intervention and debate about the current and future living conditions.

Keywords: Educational innovation. Indigenous school education. Kotiria (Wanano). Upper rio Negro. Amazonas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa de localização dos grupos étnicos na região do rio Uaupés.....	96
Figura 2- Mesa com mingau, <i>beiju</i> e <i>quinhapira</i> , 2011.....	129
Figura 3- Comunitários assistindo à partida de futebol e maloca, 2011.....	131
Figura 4- Estudantes em sala de aula e em frente à Escola, 2011. Novo prédio escolar construído em 2012 e crianças estudando na maloca, 2011.....	135
Figura 5- Petróglifo em rochas no porto da comunidade, capa de monografia de estudante de ensino médio e logotipo da Escola, 2011.....	140
Figura 6- Estudantes trabalhando na roça da Escola, 2011 e carregando <i>aturá</i> com mandioca, 2012.....	155
Figura 7- Estudantes preparando <i>caxiri</i> na cozinha da Escola, 2011.....	156
Figura 8- Grupo das mães e avós e estudantes em assembleia da Escola, 2011.....	167
Figura 9- Estudantes misturando adubo, preparando canteiro da horta da Escola e semeando. Plantio de coroas de abacaxi na roça da Escola e término da escavação do viveiro de piscicultura, 2012.....	170

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
1- Educação escolar convencional.....	24
CAPÍTULO 2	
2- Inovação, reforma e mudança educacional.....	32
2.1- O sentido da mudança.....	38
2.2- Educação escolar indígena como inovação educacional.....	40
2.3- Produção de conhecimento necessário.....	62
2.4- A prática enquanto preparação para a ação.....	72
2.5- Educação como intervenção.....	75
CAPÍTULO 3	
3- Escolarização e projetos de futuro.....	80
3.1- O futuro das populações indígenas.....	84
3.2- Escola como realização de projetos de futuro.....	93
CAPÍTULO 4	
4- Os Kotiria e sua Escola.....	117
CONCLUSÃO.....	176
REFERÊNCIAS.....	180

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do interesse da autora por escolas que realizassem intervenções práticas sobre as condições de vida das pessoas de sua área de atendimento. Pretendia-se conhecer escolas que, em seus procedimentos e objetivos, procurassem realizar ações voltadas a necessidades coletivas. Um dos pressupostos naquele momento era o de que os esforços que profissionais da educação, estudantes, suas famílias e outras pessoas envolvidas com atividades educacionais regulares ou extraordinárias empreendiam para tornar a escola mais atraente ou mais aberta à comunidade costumavam estar vinculados ao que se entende por atividades culturais, como aquelas ligadas à recreação, esportes ou mesmo formação musical e artística. Outro pressuposto era de que tais atividades eram frequentemente entendidas como extra-curriculares, realizadas durante os finais de semana e com pouco vínculo com o que era feito em sala de aula e com os chamados conteúdos curriculares. Além disto, percebia-se serem pouco frequentes atividades educacionais direcionadas às dimensões econômicas e sociais, como geração de renda, trabalho associativo ou formação profissional.

Como a denominada escola técnica demonstrava acomodar melhor a dimensão educacional com a realidade socioeconômica local, ela se tornou o objeto inicial de pesquisa, na pretensão de que informasse acerca dos nexos existentes e possíveis entre escola e algo que pudesse ser chamado de desenvolvimento local. O Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir das atividades de educação ambiental do Projeto Caparaó nos municípios mineiros de Caparaó e Alto Caparaó, pareceu um bom caso para este tipo de investigação. Além daquele estudo, também se pretendia uma comparação com outra escola que apresentasse feições comunitárias.

Nesse período, 2008, a Secretaria Municipal de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira, Estado Amazonas, em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e o Instituto Socioambiental, vinha elaborando um processo de formação de docentes e assessores pedagógicos indígenas e pretendia contar com o apoio do professor Elie Ghanem, orientador desta tese. Após um primeiro

contato do professor com a equipe da secretaria de educação e os profissionais das escolas, abriu-se a possibilidade de realizar ali o segundo estudo de caso, já que, conforme se tinha notícias, algumas escolas daquela região estavam dedicadas a incorporar a seus projetos educacionais as necessidades presentes e futuras das comunidades indígenas onde estavam instaladas.

Os dois casos, escola técnica e escola indígena, conforme será conceituado um pouco mais adiante, estavam sendo considerados como dois casos de inovação educacional. O que havia de inovador, a princípio, era que a atuação escolar incorporava ações sobre a melhoria das condições de vida das pessoas a quem atingia. O que se pretendia com o estudo comparativo era a identificação de fatores que favoreciam a intervenção da escola no desenvolvimento dos lugares em que prestava atendimento escolar. Como hipótese, propunha-se que o que estimulava aquele tipo de intervenção era a atuação conjugada de quatro fatores: 1) o apoio político, administrativo e financeiro das secretarias de educação e/ou de outros aparatos estatais; 2) a conformação de alianças com outras organizações locais; 3) a produção e a organização de informação sobre o contexto e a história local e 4) características das equipes que se mobilizam na promoção das intervenções.

Já no início do desenvolvimento da pesquisa, o estudo comparativo de dois casos foi se mostrando inviável. Além da constatação de que as grandes distâncias que se teria de percorrer para acessar cada uma das localidades desde São Paulo eram incompatíveis com as limitações de tempo e recursos, a aproximação com a literatura que trata de povos indígenas e educação escolar no Brasil apontou para um campo complexo de relações sociais envolvendo escolarização e alterações de condições de vida. A coleta de informações que auxiliassem a observação destes fenômenos demandou o exame de estudos históricos e etnográficos que tratam dos povos indígenas no Brasil, em especial na região do alto rio Negro, Amazônia brasileira. O contato com estes estudos revelou uma consistente produção sobre a trajetória histórica dos povos originários do Brasil, que vem fundamentando a luta destes povos por direitos. Também evidenciou uma grande lacuna entre o que é acumulado nos debates acadêmico e político e a disseminação deste conhecimento em meios não especializados. A temática indígena ainda é pouco presente enquanto componente curricular na educação básica e ainda interessa pouco às demais ciências humanas que não a antropologia. O que se foi

percebendo é que, ao mesmo tempo em que há pouca informação disseminada sobre a história indígena e as formas extremamente diversas com que estes povos vivem hoje no Brasil, existe um entendimento compartilhado sobre o que seria um índio autêntico: que vive na aldeia, fazendo artesanato, caçando, pescando, dançando e que, portanto, não tem que reivindicar atendimento de saúde, energia elétrica, saneamento, transporte.

Na trajetória desta pesquisa, muita informação foi encontrada em sítios eletrônicos de órgãos governamentais e organizações civis indigenistas e, principalmente, na interlocução com pessoas indígenas e com as que atuam junto a indígenas.

A participação pontual desta autora em um programa de formação de professores indígenas executado pela organização não-governamental Iepé, em 2008, propiciou um encontro muito inspirador com professores indígenas tiryó e kaxuyana, no Parque Tumucumaque, noroeste do Estado do Pará, fronteira com o Suriname.

Em Rondônia, uma aliança entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (Unir), propiciada pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, Procad, viabilizou uma “missão de estudos” de dois meses no estado de Rondônia. A missão possibilitou a interlocução com indígenas e seus apoiadores nos municípios de Porto Velho, Ji-Paraná, Cacoal e, na fronteira com a Bolívia, Guajará Mirim. Em Porto Velho, foi muito profícua a interlocução com docentes e pesquisadores da Unir, em especial com aqueles que atuam na formação de professores indígenas e com pesquisas junto àqueles povos. Foi intensa e muito proveitosa a comunicação com assessoras da educação escolar indígena na Secretaria Estadual de Educação e com assessores de organizações não-governamentais, como a Kanindé e o Instituto Madeira Vivo. Em Ji-Paraná foi possível acompanhar alguns momentos da Licenciatura Intercultural Indígena. Em Guajará Mirim, a participação em “trabalhos de campo” da Fundação Nacional do Índio, Funai, em aldeias dos *Wari* também trouxe importantes aprendizados. Em Cacoal, foi muito impactante o diálogo com os Paiter, conhecidos como os Suruí de Rondônia. Seu principal líder era criança quando o Serviço de Proteção ao Índio, na década de 1960, pendurou ali os primeiros facões para iniciar o “contato” com seus pais e avós. Atualmente, os Suruí estão reflorestando sua área, que

já foi muito desmatada, participando do mercado de crédito-carbono e planejando uma universidade indígena.

A educação escolar indígena em Rondônia parecia um importante contraponto ao que ocorria em São Gabriel da Cachoeira. Enquanto os indígenas de São Gabriel tinham uma longa história de escolarização e já haviam assumido todas as modalidades da educação básica em suas escolas, em Rondônia, a presença do professor não-indígena ainda era majoritária no segundo segmento do ensino fundamental. O ensino médio se mantinha inacessível às aldeias e, somente em 2011, passou a funcionar em uma escola indígena, na aldeia dos Karitiana, um dos povos mais diretamente atingidos pelo processo recente de construção de usinas hidrelétricas no rio Madeira.

Rondônia é um grande laboratório de pesquisas sobre “línguas minoritárias”, de famílias linguísticas “isoladas”, com dois ou três falantes. Ou então com centenas de falantes, como as da família linguística tupi-mondé. Lugar de “colonização recente”, uma expressão disseminada e recorrente, Rondônia também é um laboratório para estudos sobre o fenômeno do “contato” entre populações originárias e as frentes de colonização brasileiras, além de abrigar em seu território diversos grupos que não fazem contato com a população circundante. Alguns povos, como os Jupaú ou Uru-Eu-Au-Au, iniciaram relações com os brancos somente na década de 1980 e, ainda hoje, boa parte da sua população não fala português. Soma-se a isto que a disputa por terra e por recursos minerais já promoveu e ainda promove episódios de grande violência envolvendo indígenas, colonos, madeireiros e garimpeiros.

Outro aspecto bastante contrastante àquilo que se iria observar em São Gabriel é que, em Rondônia, parte das aldeias indígenas está cercada de cidades, fazendas, garimpos, áreas recém-alagadas e de extração sistemática de madeira. Já em São Gabriel, região acessada por portugueses e espanhóis há mais de dois séculos, o território indígena foi demarcado em uma área contínua e, mesmo na área urbana, a população é majoritariamente indígena.

Neste percurso, a expressão desenvolvimento local, ou mesmo desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento alternativo parecia mais afinada com os discursos de organismos que atuam junto a povos indígenas, como Banco Mundial, Funai e organizações não-governamentais indigenistas do que com formas indígenas de

enunciar o que desejam para seu futuro e o futuro das novas gerações. Uma expressão que foi se mostrando mais apropriada referia-se a projetos de futuro das comunidades indígenas.

De qualquer forma, chamando de desenvolvimento (local, comunitário, alternativo, indígena) ou de projetos de futuro, o que interessava era a contribuição da escola na busca de uma vida que as comunidades indígenas considerassem boa. Caso esta contribuição fosse intensa, haveria um tipo de escola compatibilizando objetivos educacionais com os ideais comunitários de vida.

Este tipo de orientação educacional estava indicando diferenças importantes entre a escola indígena e a escola convencional. Tal entendimento recolocou o problema da pesquisa no sentido de captar quais são os principais aspectos que distinguem a educação escolar indígena da educação escolar convencional no Brasil. Esta pergunta foi enunciada com a preocupação de fundo de pesquisar processos de inovação educacional. A hipótese era que, dentre os aspectos que diferenciavam a educação escolar indígena da educação escolar convencional, eram preponderantes: a participação da comunidade na definição dos projetos educacionais e na escolha do professor ou da professora; a elaboração de materiais didáticos a partir da realidade e necessidades comunitárias, com grande atenção à situação linguística local; a predisposição para que o ensino e a aprendizagem se realizem a partir de atividades de pesquisa, atrelada à noção de que docentes são pesquisadores e, enfim, a pretensão de que a escola contribua para realização de projetos de futuro comunitários. Este último aspecto foi considerado o mais importante para esta pesquisa.

O lugar onde se poderia examinar a hipótese, a Escola Khumuno Wɔ'ɔ Kotiria, foi proposta pela professora Marta Maria do Amaral Azevedo, que atua junto aos povos indígenas da região do alto rio Negro há mais de vinte anos, é assessora científica desta pesquisa e coordenadora de um projeto de pesquisa mais amplo, composto por subprojetos que incluem o da pesquisa que originou esta tese.

A Escola Khumuno Wɔ'ɔ é pública, municipal, indígena, coordenada e gerida por professores e professoras indígenas, a maioria da etnia Kotiria. Desde já, é importante mencionar que Kotiria é uma autodenominação. A literatura antropológica vem tratando este povo principalmente como Wanano ou Uanano no Brasil e Guanano na Colômbia.

Conforme Chernela (1993, p. 4) o nome Wanano deriva de uma convenção histórica de traduzir os nomes nativos para língua geral ou nheengatu. Como é principalmente como Kotiria que se reconhecem, aqui será levado em conta o que recomenda Sáez (2006, p. 189): se é “necessário que os índios definam a sua própria história, é de se esperar que o façam definindo igualmente seu próprio nome”¹.

A Escola Kotiria fica no município de São Gabriel da Cachoeira, no território do povo Kotiria, em uma região onde o Brasil faz fronteira com a Colômbia, nas margens do rio Uaupés. As informações sobre o contexto educacional da região, de conhecedores da escola, dos líderes kotiria e do Projeto Político Pedagógico apresentavam fortes indícios de que poderia se tratar de um caso exemplar de escola que atuava como centro promotor e articulador de ações em torno da melhoria das condições de vida locais.

Isto significa que se está lidando, aqui, apenas com um caso. Ao mesmo tempo, a pesquisa sobre as iniciativas educacionais brasileiras que são distintivamente entendidas como indígenas tem nas experiências de São Gabriel da Cachoeira – município que possui a maior rede pública de escolas indígenas do estado do Amazonas² (EDUCAÇÃO, 2004) – um vasto terreno de investigação. Como será mostrado no terceiro capítulo, São Gabriel tem uma série de características peculiares. Sua população é principalmente indígena e muito diversificada etnicamente. Mas o que torna São Gabriel especialmente relevante aqui diz respeito ao tipo de experimentação pedagógica que se originou em algumas escolas, paralelo a um processo maior de reforma da educação indígena municipal e nacional. Nestes processos, tem destaque a figura de um secretário municipal de educação que era reconhecido líder em sua região. Gersem José dos Santos Luciano, ou Gersem Baniwa, assumiu, posteriormente, a Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação, o que projetou a experiência de São Gabriel em nível nacional.

Para verificar o que de fato ocorria, foram feitas duas visitas às comunidades kotiria, totalizando três meses de coleta de informações. Nestas visitas, além da pesquisa, foi proposta pelo coordenador da escola a realização de atividades de assessoria

¹ No decorrer da tese, a grafia dos etnônimos será feita de acordo com a obra citada.

² De acordo com o censo escolar de 2012, em São Gabriel existem 254 escolas indígenas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2012).

pedagógica. Se a pesquisa já tinha formado genericamente seu objeto e objetivo, a natureza da assessoria pedagógica só poderia ser definida após a chegada à comunidade. Na primeira conversa sobre o que seria importante fazer naquelas ocasiões foi proposta, por um professor do ensino médio, uma revisão do Projeto Político Pedagógico, que era do ano de 2006. O que precisavam era de colaboração para avaliar os últimos anos da escola, atualizar as informações e orientações, incorporar novas propostas e, ao mesmo tempo, compartilhar novamente aquele documento com os professores novatos, com os estudantes e com suas famílias. Para tanto, os Kotiria programaram, para aqueles dias, atividades que chamaram de “dias pedagógicos” e assembleias. Nos dias pedagógicos, dependendo do tema, participavam apenas o corpo docente e os responsáveis pela associação da escola³. Em outros dias, também participavam estudantes e pessoas que haviam concluído seus estudos naquela escola. As assembleias reuniam, além dos docentes e estudantes, pais, mães, avôs e avós da comunidade que sedia a escola e também das comunidades vizinhas. Algumas duraram o dia inteiro. Uma assembleia chegou a durar três dias. Estas ocasiões informaram grande parte do que é tratado nesta tese.

Apenas algumas conversas foram gravadas e aconteceram com docentes e ex-docentes da Escola Kotiria, com líderes e gestores públicos. Com algumas famílias foram agendadas conversas em suas casas sobre o que achavam que estava bom na comunidade e na escola e o que achavam que faltava, ou que não estava bom. Estas conversas propiciaram um belo material, mas, não se pode perder de vista, era grande a dificuldade que a maioria dos pais e mães tinha ao falar com a pesquisadora em língua portuguesa. Quando estava o marido e a esposa, ou o sogro e a nora, um ajudava o outro, traduzia, mas sentiam grande dificuldade e timidez. Uma das mães entrevistadas, além de falar em sua própria língua, falava apenas em espanhol e respondia a maioria das perguntas com um “não sei”. Mas, esta mesma mulher, nas assembleias da escola, falava com muito entusiasmo nas línguas indígenas que dominava e tinha muitas opiniões sobre o que deveriam fazer na escola. Por este motivo, muitas das opiniões de mães, avós, pais, estudantes e ex-alunos sobre o que queriam da sua escola ou do futuro

³ Uma organização com personalidade jurídica que faz a mediação entre a escola/comunidades Kotiria e organismos públicos e organizações não-governamentais, permitindo a celebração de convênios e o financiamento de projetos.

da comunidade foram pronunciadas e coletadas em momentos coletivos, em língua indígena e traduzidas por algum professor ou professora que se voluntariava.

O que informa especialmente esta pesquisa também são as conversas quotidianas com as mulheres lavando roupas e louças no rio e na maloca nos dias de festa, bebendo *caxiri*. São amplamente levadas em conta as opiniões das pessoas, homens, mulheres, idosos, jovens e crianças que se aproximaram mais, fizeram perguntas, contaram histórias, explicaram como fazer, pediram alguma coisa, deram algum presente. Algumas horas foram passadas na sala dos professores, um lugar que permitia escutar um pouco do que acontecia em cada sala de aula e, ao mesmo tempo, presenciar (sem entender quase nada) a conversa dos professores. Vez ou outra, algum professor tinha uma dúvida sobre o que estava lendo no livro didático, ou perguntava o significado de uma palavra, pedia que olhasse o texto de seus alunos ou então ajuda para escrever um requerimento à Funai ou à Secretaria Municipal de Educação.

Por solicitação dos estudantes e docentes, dentre as atividades de assessoria pedagógica, foram incluídas conversas com os estudantes sobre elaboração de projetos de pesquisa e aulas de informática, o que propiciou uma aproximação muito proveitosa com os jovens que iriam concluir o ensino fundamental e com os que concluiriam o ensino médio.

Além das duas visitas a Caruru Cachoeira, onde fica a escola dos Kotiria, outra visita se concentrou na sede urbana de São Gabriel e foram privilegiadas as falas dos gestores das secretarias municipal e estadual de educação e dos líderes da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, a Foirn. Nesta mesma ocasião, foi possível conhecer a comunidade Curicuriari, bem próxima da cidade, onde fica a Escola Indígena Kurika, que será mencionada novamente no terceiro capítulo.

O que se descobriu é que, ao refletirem sobre o que querem da sua escola, os Kotiria elaboram e executam seus planos para o contexto atual e para as novas gerações. O que será mostrado, portanto, é que, ao levar em conta a opinião que as famílias têm acerca do futuro de seus filhos e filhas, a Escola Kotiria direciona os objetivos escolares para enfrentar problemas reais da vida comunitária, como a pouca ou nenhuma merenda escolar ou a escassez sazonal de peixes. Quanto a isto, para dar já um exemplo, a escola produz parte da merenda escolar. Isto significa, dentre outras coisas, um processo educacional que incorpora os saberes acumulados há muitas gerações, que vai desde a

escolha do lugar onde será derrubada a mata para iniciar uma roça até a produção da farinha de mandioca, base da alimentação comunitária. Além de as atividades incluírem as formas locais de preparar alimentos, de obter peixe e de preparar as roças, essenciais para se subsistir na região, há uma expectativa de que os jovens elevem seus níveis de escolaridade e adquiram conhecimentos para ajudar na melhoria da comunidade. Acerca disto, os Kotiria desenvolveram modos próprios de lidar com aqueles saberes que hipoteticamente possam ser requisitados na vida futura dos estudantes, ao fazerem uma prova de vestibular, de ensino técnico ou alguma seleção de emprego, por exemplo. A fonte de onde se originam estes saberes são primordialmente os livros didáticos convencionais.

Ao entenderem que a escola deve conciliar dois tipos de saberes, o que permite viver bem na comunidade e o que permite aprender novos conhecimentos para melhorar a vida da comunidade, os Kotiria projetam para o futuro dos seus filhos uma trajetória que, por enquanto, não pode ser concretizada sem a saída da comunidade e a mudança temporária para a cidade. Ao mesmo tempo, a saída é reiteradamente idealizada como transitória ou temporária.

Realizar um percurso que envolva a aquisição de saberes comunitários, de saberes escolares convencionais, formação profissional (ensino técnico ou superior) na cidade para, depois, retornar e “ajudar” a comunidade tem sido um dos maiores desafios para as famílias kotiria.

Levando em conta estas características e os desafios presentes na escolarização kotiria, o objetivo desta pesquisa é definir a educação escolar indígena a partir da relação que esta estabelece com as aspirações de futuro das comunidades. O que se procurou descobrir foi se a educação escolar indígena está vinculada a procedimentos educacionais diferentes daqueles voltados a satisfazer a pretensão civilizatória e catequizadora que caracterizou a história da escolarização de pessoas indígenas no passado recente.

Neste trabalho, a pesquisa realizada será apresentada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, será abordada uma concepção predominante de educação e de escolarização, recuperando ideias que vão fundamentar o significado que se está atribuindo à expressão educação escolar convencional. O segundo capítulo recupera alguns estudos

conceituais sobre inovação ou experimentação educacional e propõe que seja entendida como uma ação intencionalmente dirigida, que busca enfrentar uma problemática pedagógica, originada em um contexto social circunscrito, da escola ou comunidade e a partir de um forte voluntarismo de educadoras e educadores. No mesmo capítulo, é feita uma síntese sobre a escolarização de pessoas indígenas no Brasil e destacadas ações educacionais inovadoras, dedicadas à produção de conhecimento necessário, à prática daquilo que se pretende preparar nos estudantes e outras pessoas implicadas e à intervenção direta para a melhoria das condições de vida daquelas pessoas. O que se propõe a partir da consideração daqueles aspectos é que um traço fundamental de distinção entre educação escolar indígena e educação escolar convencional é a proximidade que a primeira tem das aspirações comunitárias quanto ao seu futuro, ou seus “projetos de futuro”.

Por este motivo, no terceiro capítulo, é feita uma distinção de alguns significados atribuídos à expressão projetos de futuro. Para tanto, são recuperadas algumas abordagens sobre as mudanças nos modos de vida de populações originárias decorrentes de seus ajustamentos à situação de contato permanente com a sociedade envolvente. Procura mostrar que os autores que se debruçaram sobre o que seria o futuro das populações indígenas focalizaram a dimensão da cultura, que ora aparece como corrompida por fatores externos e condenada ao aniquilamento, ora como inviolável, permanecendo e se reelaborando de forma dinâmica, apesar e a partir dos fatores externos. É proposto que, para além de estabelecer se a cultura se preserva ou se destrói na mudança, importa identificar quem controla a mudança. Neste sentido, a escola indígena é definida a partir de seu potencial em favorecer que os próprios indígenas decidam sobre o que muda ou permanece em sua cultura. Experiências educacionais recentes desenvolvidas em São Gabriel da Cachoeira são consideradas a partir de seus esforços em compatibilizar objetivos escolares com projetos de futuro comunitários.

No quarto capítulo, é descrita a Escola Kotiria. Procurou-se caracterizar a relação entre as ações educacionais e as opiniões que pessoas diversas têm sobre o que é uma vida boa, sobre como sua vida pode melhorar e sobre o futuro das novas gerações.

Como já foi mencionado, esta tese compõe um dos subprojetos de uma pesquisa de maior amplitude intitulada **Educação Escolar Indígena: inovação, participação**

docente e avaliação, que é apoiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e coordenada pelo professor Elie Ghanem, da Universidade de São Paulo, e pela professora Marta Maria do Amaral Azevedo, do Núcleo de Estudos de População, da Universidade Estadual de Campinas. Nesta pesquisa maior, o município de São Gabriel também fornece a principal base etnográfica. Seu objetivo é verificar em que nível as comunidades indígenas têm autonomia para definir processos escolares que superem o caráter colonialista da educação escolar convencional. Para atingir tal objetivo, optou-se pela investigação de quatro aspectos: a inovação presente na educação praticada, à qual esta tese é direcionada; a participação docente na definição da política educacional; os processos de escolha de saberes para ensino e os de avaliação das escolas indígenas (GHANEM; AZEVEDO, 2011).

CAPÍTULO 1

1- Educação escolar convencional

A apreensão de processos inovadores que ocorram no âmbito da educação escolar indígena depende da retomada de alguns traços da educação escolar convencional que possam ser considerados típicos e permitam generalizações e contraposições. Nesta pesquisa, tais traços não foram recuperados empiricamente junto a alguma escola ou grupo de escolas, mas, a partir do enfoque proposto por autores dedicados tanto ao caráter e função social do processo educacional como à solução dos considerados problemas educacionais. Sob este aspecto, é especialmente o debate sociológico que importa para uma posterior definição de inovação educacional e para que seja possível a caracterização da inovação educacional no estudo do caso da Escola Kotiria.

Dentre vários traços que configuram a educação escolar convencional, três são considerados especialmente relevantes aqui: 1) a escola costuma ser um espaço confinado e a maioria das atividades consideradas “aula” acontecem dentro do prédio escolar; 2) a escola costuma se manter alheia às condições da vida presente das pessoas atingidas por suas ações, é mais voltada a uma preparação que pretensamente será aproveitada no futuro do que à intervenção sobre as atuais condições de vida; 3) a escola lida com saberes cuja legitimidade decorre principalmente de serem considerados universais, o que a distancia de aspectos peculiares do grupo social do qual advêm os(as) estudantes.

Atrelados àqueles, derivam outros traços que marcam as escolas com feições muito parecidas entre si, apesar da imensa diversidade de contextos sociais de um país, de diversos países de uma região, de um município, dos bairros urbanos e das zonas rurais. São muito semelhantes as formas de organizar o espaço físico (dentro das salas de aula e nas áreas comuns), a forma com que cada pessoa ocupa tais espaços de acordo com a sua categoria (estudantes, docentes, demais profissionais e familiares) e a ideia de que o conhecimento escolar é necessário para a vida do estudante, sobretudo para a vida futura, ainda quando são saberes mobilizados apenas no âmbito estritamente escolar.

Para fundamentar o entendimento destes traços, será inicialmente recuperado o debate sobre as funções da educação e, sobretudo, da escolarização. Uma parcela importante de autores que discorreu sobre estas definições partiu da ideia fundamental de que educar é socializar. A escola, nesta mesma concepção, é entendida como uma organização especializada e destacada para adequar as novas gerações às exigências do convívio social.

Importante matriz deste tipo de abordagem, Durkheim (1952, p. 32) entende que educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Desta forma:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1952, p. 29).

Para ele, a sociedade se encontra, a cada nova geração, em uma espécie de tábula rasa, na qual é preciso construir quase tudo de novo. Por este motivo é preciso que, pelos meios mais rápidos, a sociedade agregue ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Agindo assim, a educação satisfaz, antes de tudo, necessidades sociais. Para Durkheim (1952, p. 32), o ser novo que a ação coletiva edifica em cada indivíduo por intermédio da educação representa o que há de melhor no homem, ou o que há no homem de propriamente humano. Por conta disto, os indivíduos, ao invés de se rebelarem contra a “insuportável tirania” que lhes impõe a sociedade, são os mais interessados nesta submissão.

Se, para Durkheim, educação é socialização, para Ribeiro (1964, p. 74-75) o advento da escola enquanto campo específico da instrução sistemática e programada se explica como um fenômeno de divisão do trabalho e é o resultado da acumulação da experiência dos grupos e da insuficiência da comunicação pelos processos de participação direta na vida social. Para ele, na altura em que se encontra o desenvolvimento das sociedades, as técnicas sociais menos evoluídas não garantem mais a comunicação do patrimônio que envolve os valores e padrões de comportamento e se torna necessária uma especialização capaz de realizar, em tempo útil, o processo de instrução em que os indivíduos vão carecer para a melhor e mais rápida integração na sociedade complexa.

Especificamente como definição de escola, há a visão de Pereira (1967). Para ele, sob o ponto de vista das relações mantidas entre membros da escola, tendo em vista atingir determinados objetivos conscientemente definidos e visados de modo contínuo, a escola pode ser entendida como uma empresa. Entendida como tal, a escola consiste numa organização social em que estudantes, docentes e demais profissionais coordenam suas atividades a fim de produzir, nos estudantes, certos estados psicossociais e físicos. A escola, neste sentido se apresenta, enquanto empresa, como uma agência de socialização intencionalmente dirigida, destinada a transmitir determinado setor da herança cultural e a levar certos indivíduos – os estudantes – a participarem de determinados sistemas sociais (PEREIRA, 1967, p. 53-54).

Mannheim e Stewart (1964, p. 130) indicam que a escola desempenha três funções principais. A primeira delas consiste em apresentar certos dados considerados importantes. Quanto a isto, indicam algumas “forças” que, com maior ou menor intensidade, interferem na consideração da importância de um dado, como funcionários locais da autoridade escolar, docentes, profissionais liberais, especialistas em assuntos educacionais, diretores e administradores de escolas e frequentemente, de uma forma ou outra, a opinião pública. Para estes autores, aquelas forças não são igualmente importantes nem atuam todas ao mesmo tempo. Quanto aos docentes, apontam que, mesmo nos países em que têm alto grau de liberdade, não são livres para ensinarem o que querem. Desta forma, os docentes são, eles próprios, produtos de uma cultura e envoltos em uma “subcultura da escola”, composta de teorias e práticas aceitas e impostas. Na interação entre docente e estudantes, é o docente quem “detém os principais instrumentos de controle em suas mãos e, se for incapaz de usá-los, surgirá, então, uma situação de conflito crônico, em que entram em colapso a autoridade e o controle” (MANNHEIM; STEWART, 1964, p. 137).

A segunda função principal da escola, para os mesmos autores, é estimular certas atitudes úteis para a aprendizagem e também valiosas para o imaturo, enquanto pessoa, em sua vida presente e futura. A terceira função principal é ajudar a preparar o aluno, de várias maneiras, para sua carreira posterior (MANNHEIM; STEWART, 1964, p. 130).

Além das três principais funções diretas da escola, Mannheim e Stewart (1964, p. 130-131) apontam três funções indiretas. A primeira é a função de empregar os anos de

dependência da infância e adolescência para “treinar” e preparar para a vida adulta. Segue-se a esta que a subordinação dos “imatuross” prolonga sua dependência econômica e, assim, os mantêm “jovens” e a autoridade conferida aos adultos. A terceira função é de levar as pessoas a crerem que a educação deve equivaler às instituições que proporcionam instrução formal de um ou outro tipo.

As relações entre professor, aluno e trabalho se desenvolvem, para aqueles autores, de acordo com vários outros aspectos, como aqueles atrelados às relações físicas e à organização mental na sala de aula. Por exemplo, espera-se que estudantes fiquem sentados e apenas o professor ou a professora transite pela sala de aula. Além disto, o interior da sala de aula é organizado conforme a hierarquia instituída dentre os estudantes, de acordo com o que são consideradas suas “capacidades” (MANNHEIM; STEWART, 1964, p. 132).

Neste sentido, para eles, admitir que o próprio conceito de escola e sua função é um limite para a liberdade da espontaneidade individual é condição para que se criem possibilidades da educação ser tão livre e flexível quanto possível. Um exemplo deste limite é a reiterada expectativa de que os estudantes aprendam o que podem não desejar aprender, já que raramente participam deste tipo de escolha.

Os alunos são reunidos numa sala de aula, de maneira que lhes possam ensinar certos dados (isto não quer dizer que eles os aprendam). São vigiados e corrigidos de várias maneiras para que de fato trabalhem. Por traz desse aspecto flagrante, há a rotina da frequência, pontualidade, auto-submissão à autoridade, o silêncio da classe, o reconhecimento da hierarquia. Esses fatores representam o conteúdo latente, o efeito subjacente de organização da escola. O que tenho denominado conteúdo manifesto do trabalho escolar é representado pela aprendizagem ativa. O conteúdo latente é representado pela aprendizagem passiva, os hábitos, dados, atitudes suscitados pelo contato firme, constante, familiar com um estado de coisas a respeito do qual não pensamos. (MANNHEIM; STEWART, 1964, p. 133-134).

Já Fernandes (1964) desenvolve uma análise voltada para o que ele chama de problemas educacionais brasileiros e, como consequência desta análise, aponta algumas formulações que vão de encontro aos tais problemas. Ainda que Fernandes não rompa com a ideia da escolarização como socialização, ele atribui à escolarização um papel de democratização da sociedade e, sob este aspecto, dá maior ênfase ao papel do indivíduo do que ao da coerção social.

Para aquele autor, os problemas educacionais brasileiros, vistos de uma perspectiva macrosociológica, são, em grande parte, produto de duas coisas: primeiro, do desajuste entre as instituições educacionais e as diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher. Segundo, da incapacidade de se criar um sistema educacional suficientemente diferenciado e plástico para corresponder, ordenadamente, à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país como um todo. Sob este aspecto, para Fernandes (1964, p. 418), o sistema educacional brasileiro deixa de preencher suas funções socializadoras ao deixar de satisfazer necessidades psicoculturais e socioeconômicas das diversas regiões. Para ele, estas funções socializadoras condicionam inevitavelmente o equilíbrio e o ritmo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Naquele raciocínio, as escolas, em conjunto, não são instituições organizadas para servir as comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesse e de atividades. Ao contrário, visam a desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá ao brasileiro letrado a convicção de que ele não está à margem da “civilização” e do “progresso”. Por isto, segundo Fernandes (1964, p. 417) empobrecem-se as funções potenciais da educação sistemática em todos os níveis de ensino e a escola passa a operar, indistintamente, como mero fator de transmissão ou de preservação da parcela de “cultura” herdada através do complexo processo de colonização.

Já o educador, neste tipo de escola, tende a operar como uma espécie de agente de difusão cultural, ao invés de ser um intérprete realista das exigências específicas da situação educacional brasileira. As inovações por ele defendidas são, com frequência, resultantes de confrontos que conduzem à superestimação de potencialidades não desenvolvidas da educação sistemática no Brasil, que são, em regra, concebidas abstratamente (FERNANDES, 1964, p. 431).

Fernandes (1964, p. 419) entende que a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas, são exigências para a estabilidade e a evolução do regime democrático. No entanto, o reconhecimento dos problemas educacionais de maior gravidade e a realização dos projetos de reforma educacional esbarra em diversos obstáculos, como o apego a técnicas obsoletas de

intervenção na realidade e a falta de recursos para financiar até mesmo as medidas de emergência.

Finalmente, para ele, a eficácia das medidas educacionais – inclusive das que parecem bem sucedidas – será ilusória, enquanto elas não encontrarem condições de vida social organizada suscetíveis de preservar ou de renovar a espécie de “melhoria” que acarretam (FERNANDES, 1964, p. 441).

A análise de Fernandes se ocupa mais com a intervenção nas organizações sociais no sentido de adequá-las à diversidade da realidade social do que às formas com que as organizações desempenham suas funções de reprodução da ordem social. É, portanto, um esforço de entender como funciona, mas, para poder orientar as mudanças que são necessárias para a consolidação da democracia.

De acordo com Ghanem (2004, p. 15), as tentativas de relacionar educação escolar e democracia são recentes na história humana e se iniciaram com a instalação dos sistemas públicos de instrução, animados pelo pensamento iluminista e propostos como agentes de formação dos cidadãos nos quais se sustentaria o Estado republicano. No Brasil, estas tentativas acabaram por se confundir com a história da educação escolar do país ao longo do século vinte, começando por uma interminável luta por assegurar uma oferta suficiente e aproveitável de vagas escolares, tendo em vista uma cobertura universal. Ao empreender seu estudo, ele percebeu que, ainda que a expressão “gestão escolar democrática” estivesse incorporada ao jargão dos meios universitários e das autoridades públicas responsáveis pelas redes escolares, as práticas escolares recorrentes não indicavam caminhar no mesmo sentido daquela linguagem.

O tema da participação na gestão escolar, conforme indica Ghanem (2004, p. 15-16), é estranho à tradição brasileira e ainda mais recente que o tema da universalização do acesso à escola. Emerge no processo de abertura do sistema político, nos anos 1980, e coexiste com uma proposta “renovadora” para a escola pública, cujo objetivo residiu em fazer realizar as regulares funções de transmissão de conhecimentos considerados elementares e indispensáveis aos cidadãos, ainda que tais funções não se mostrassem efetivas junto a grandes contingentes da população. Neste sentido, a intenção de favorecer e estimular a participação ampliada na gestão escolar foi, desde meados dos anos 1980, sendo aproximada do propósito de “melhorar a educação pública”,

notadamente quanto às condições físicas do ambiente no qual se realizam as habituais práticas escolares.

Para aquele mesmo autor, a importância prática do tema da relação entre educação escolar e democracia pode ser percebida tanto pela dimensão que a escolarização assumiu na vida dos indivíduos, nas estratégias dos grupos sociais e na agenda dos governos quanto pelas possibilidades que ela descortina para a defesa, a afirmação e o aperfeiçoamento da democracia. Mas, a aspiração de democratizar a educação escolar dependeria, para se realizar, de uma mudança no modelo predominante de educação escolar, que reduz a escola elementar a “uma agência especializada em transmitir saberes considerados legítimos e indispensáveis, embora sejam em grande medida frívolos e alheios às necessidades mais vivas dos diferentes grupos sociais” (GHANEM, 2004, p. 16). Por este motivo, a educação escolar se afasta da democracia porque se impõe aos diferentes grupos e culturas em vez de promover um diálogo produtivo com eles, conduta que está compatível não apenas com a existência de fracasso escolar – na forma de repetência, do domínio escasso dos saberes ministrados e do abandono dos estudos – mas também com o caráter massivo do fracasso escolar. No que se refere à representatividade dos atores políticos, a educação escolar também mantém uma grande distância da democracia particularmente porque os direitos à educação são de fato desiguais com a escola existente. Para ele, a democratização da educação escolar dependeria, portanto, além de fatores ligados à mudança na economia, no sistema político e na cultura, da proposição de outro modelo de escola, compatível não só com a possibilidade, mas, especialmente, com a necessidade de que os cidadãos comuns participem das decisões sobre sua própria educação (Ibid., p. 216-217).

A escolarização dos povos originários do território brasileiro será abordada com mais atenção no segundo capítulo, mas desde já é importante acentuar que este tipo de escolarização dedicada a “satisfazer as funções estáticas universais da educação sistemática na civilização letrada do Ocidente” (FERNANDES, 1964, p. 418) foi dirigida a povos indígenas a partir de uma orientação principal, sua integração à sociedade não-indígena dominante. A catequização foi um dos principais meios sistemáticos usados para a adaptação do indígena à nova lógica societária que lhe estava sendo imposta, outro meio foi a preparação para o trabalho. Historicamente, a escolarização do indígena se resumiu a transformar estas populações em força de

trabalho e em objeto da ação expansionista das igrejas. Estas duas orientações persistem com maior ou menor intensidade, nos dias de hoje, nas ações voltadas à escolarização daquelas populações e são tão antigas quanto a colonização do Brasil. Por este motivo, o que aqui é entendido como educação escolar convencional foi oferecida ou imposta aos povos indígenas e aos brasileiros em geral com diferentes características, próprias de cada contexto (como a possibilidade do castigo físico e da doutrinação religiosa), mas sempre se manteve como fator de transmissão de conhecimentos considerados universais. No caso específico dos indígenas, este tipo de escolarização foi executado, sobretudo, por pessoas não-indígenas, ignorou e concorreu com as formas locais de educação intergeracional, foi estruturada a partir dos conhecimentos não-indígenas, como a língua portuguesa, a história do ponto de vista de quem ocupou o território indígena e, por vezes, confundiu-se com doutrinação religiosa.

O que será apontado como inovador na educação escolar indígena será a modificação daquela orientação predominante para a proposição de uma ideia de escola que pertence à comunidade indígena. Ao passar a ser conduzida por professores e professoras indígenas escolhidos pela comunidade, esta escola é alicerçada na pretensão de que a escolarização deverá reverter em melhorias nas condições de vida atuais e futuras. Sob este aspecto, é um tipo de escolarização em que têm lugar as necessidades atuais de vida das comunidades e que entende que o conhecimento acumulado pela comunidade indígena, como suas narrativas históricas e suas formas de produzir alimentos, é passível de ser objeto de aprendizagem no ambiente escolar.

Para fundamentar os entendimentos de inovação educacional com que se está lidando aqui, no próximo capítulo, será abordado um campo de reflexão voltado para apreender como se opera a mudança em educação escolar e outro voltado ao sentido da mudança. Sob este pano de fundo, serão retomadas algumas características marcantes na história da escolarização de pessoas indígenas e o processo recente de redefinição deste tipo de escolarização.

CAPÍTULO 2

2- Inovação, reforma e mudança educacional

De acordo com Ghanem (2006, p. 19), a preocupação com a temática da mudança educacional esteve em debate durante todo o século 20. Estava referenciada aos grandes problemas sociais e teria se acentuando em suas manifestações mais dramáticas ou catastróficas em revoluções e guerras ou em outros modos de transformação, tais como o incremento tecnológico, o crescimento econômico, o desenvolvimento dos países e o combate à pobreza entre as diferentes partes do mundo e no interior de cada uma destas.

O centro daquela preocupação era a adequação dos sistemas educacionais às aceleradas mudanças sociais geradas a partir das mudanças nos modos de vida das populações. Dentre tais mudanças, Hobsbawn (2005, p. 289) destaca o esvaziamento do campo e o aumento do número de pessoas que passaram a viver nas cidades, principalmente nas grandes cidades, na segunda metade do século 20⁴. Neste mesmo período e de enorme impacto foi o crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior. Ter acesso àqueles níveis de ensino passou a significar a melhor possibilidade de elevação de renda e de status social.

As diferentes escalas de transformação das condições de vida das populações interferiram, segundo Beisiegel (2004, p. 37), na forma como governos e iniciativa privada direcionaram seus recursos técnicos e financeiros na expansão dos sistemas escolares, assim como na forma de pressão exercida pelas populações que pretendiam acesso às diferentes modalidades de educação escolar. A evolução no ensino superior, a expansão das oportunidades de acesso ao ensino médio e a receptividade das populações às pressões oficiais no sentido da universalização do ensino primário configuram, para ele, um padrão bem definido de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional. Deste modo, é somente no âmbito das transformações globais que

⁴ Na América Latina, a porcentagem de camponeses se reduziu à metade, em vinte anos, na Colômbia (1951-73), no México (1960-80) e quase à metade no Brasil (1960-80). Caiu em dois terços na República Dominicana (1960-81), Venezuela (1961-81) e Jamaica (1953-81) (HOBSBAWN, 2005, p. 285).

acompanham as transformações da sociedade capitalista moderna que se faz possível compreender a crescente expansão e diferenciação dos serviços educacionais nos diversos níveis de ensino.

Nos países em que a expansão e diferenciação dos serviços atingiram uma abrangência suficiente para o tamanho de suas populações, os teóricos da mudança e inovação educacional voltaram suas preocupações para aspectos qualitativos de adequação ou reforma dos sistemas, para que as escolas se adaptassem às mudanças efetuadas na vida social. Tais preocupações foram tema do seminário *A administração da inovação no ensino* realizado em 1969 pelo Centre for Educational Research and Innovation (CERI), que foi criado em 1968 e passou a integrar a estrutura da OCED (Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento), criada em 1969. O relatório daquele seminário, que poderia ser um guia aos interessados na administração da inovação, está descrito em Ghanem (2006).

Naquele relatório, inovação é definida como “as tentativas de mudança num sistema educacional, conscientemente e intencionalmente efetivadas com o propósito de melhorar o sistema vigente”. Tal processo deve ser iniciado quando há “alguma insatisfação com o que está em uso e predisposição para mudá-lo” (GHANEM, 2006, p. 22-25).

Outra definição de inovação está em Huberman (1976, p. 18), que percebe nestes estudos da OCDE ecos de um “credo americano na mudança por amor à mudança”. Para ele, inovação é uma operação completa em si mesma, cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. Ele considera mudanças deliberadas deste gênero como pouco recorrentes porque as organizações tendem a se manter estáveis e raramente possuem mecanismos que efetivem reformas internas. Além de apontar os riscos de as inovações propostas pelas autoridades educacionais não serem levadas a termo, Huberman acrescenta à sua definição que uma inovação deve perdurar, ser amplamente utilizada e não perder as características essenciais.

Já Ferretti (1980, p. 57) destaca dois critérios para definir se uma mudança observada no ensino é uma inovação ou não: a significância e a adequação. Para ele, uma determinada mudança introduzida nas práticas pedagógicas de um dado contexto deve, primeiro, ser submetida ao crivo dos fins que a motivaram para determinar em que medida pode, ou

não, ser considerada significativa. Em segundo lugar, deve ser submetida ao mesmo critério e ao da realidade para se poder aquilatar o quanto é adequada.

Quanto à análise de processos que envolvam experimentação educacional, Azanha (1974, p. 70-71) propõe a verificação do papel de classes e escolas experimentais na solução dos problemas que motivam a sua organização, já que, segundo ele, é evidente que, subjacente a cada uma dessas experimentações, existe uma ampla e complexa problemática pedagógica. Para ele, qualquer classe ou escola dedicada à experimentação educacional constitui um projeto de ação que representa uma tentativa de solução de uma problemática pedagógica. Este projeto de educação, como qualquer esforço educacional, compreende, implícita ou explicitamente, uma interpretação pedagógica de uma concepção do destino humano. Tal interpretação abrange as opções feitas desde a fixação dos objetivos educacionais até o amplo elenco de decisões referentes à organização, desenvolvimento e avaliação do processo educativo nas suas várias fases e dimensões.

Apesar destas definições, Messina (2001, p. 226) percebe uma fragilidade teórica no conceito de inovação para explicar os processos inovadores desenvolvidos na educação da América Latina. Segundo ela, inovação teria sido assumida como um fim em si mesmo e como solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, propostas conservadoras estariam se legitimando, homogeneizando políticas e práticas e promovendo a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais.

Ainda em Messina (2001, p. 227) está o entendimento de que inovações podem ser pedagógicas ou institucionais, em escala micro ou em macro, podem ser impostas ou voluntárias. Com significados tão abrangentes, para aquela autora, “a diferença que conta” estaria relacionada ao sentido da inovação, ou seja, se esta torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar, ou os submete a uma lógica única. Aceitando que há uma ampla gama de características para definir inovação e preocupada com suas consequências, ela alerta que, no marco das reformas educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima e representado mais mecanismos de ajuste do que satisfação das demandas dos atores.

As características até aqui enumeradas contribuem para dimensionar os elementos imbricados em processos de alteração de práticas educacionais, assim como na sua avaliação. Além de tais características, é necessário acrescentar a este panorama outras considerações. Por este motivo, antes de descrever o sentido da inovação educacional que esta pesquisa foi observar na escola indígena, é importante discutir se o termo inovação comporta mesmo características tão amplas, que coloca no mesmo patamar iniciativas de um docente frente a uma demanda objetiva e os chamados programas educacionais, que são, geralmente, elaborados por especialistas, gestores ou parlamentares e disseminados em todas as escolas de uma região, a despeito dos interesses e necessidades locais.

Um exemplo concreto, como o encontrado em Cordeiro (2009), pode ilustrar melhor o que se está ponderando acerca das diferentes dimensões que comporta processos de alterações de práticas educacionais. Este pesquisador considerou a quantidade e variedade de pessoas que participam da elaboração de programas educacionais e o quanto isto interfere na continuidade destes programas. Assim, estudou o caso *Educom.rádio*, programa implantado no município de São Paulo. Examinando o processo de elaboração, descobriu que a ideia do programa (usar as práticas de comunicação por meio da linguagem radiofônica em ambiente escolar) havia surgido de uma professora de ensino fundamental de uma escola municipal de São Paulo, insatisfeita com o comportamento dos seus alunos. A partir do contato da professora com pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes da USP e integrantes do nível superior do governo no setor educacional do município de São Paulo, a ideia da professora se tornou um programa para todas as escolas municipais da cidade. Foram entregues 246 kits de sistema de rádio de transmissão restrita às escolas e foi iniciado um processo de formação de professores e estudantes em *educomunicação*. Em 2008, ano de levantamento de dados para aquela pesquisa, somente 39 escolas, das 246 contatadas, informaram fazer algum tipo de uso dos equipamentos.

Este exemplo revela que a ação da professora e a ação municipal têm origens e direcionamentos divergentes. A ação da professora se origina a partir do reconhecimento de uma demanda do contexto local. Ou, conforme definido por Azanha (1974), a partir do entendimento de uma problemática pedagógica e de um plano de ação como tentativa de solução da problemática. Já a ação municipal se origina a partir

da apresentação a uma rede de escolas de uma solução importada de um contexto específico. Neste caso, parece de grande relevância distinguir termos para nomear uma ou outra ação que vise à alteração de práticas educacionais.

Um autor que propõe demarcações neste campo é Rodríguez Céspedes (2000). Para ele, o meio educacional costuma equiparar mudança educacional com reforma educacional e vice-versa. No entanto, propõe que mudança educacional é um acontecimento cultural que se produz como resultado de um processo geralmente extenso e complexo em que intervêm diferentes fatores e protagonistas. Entre os fatores que incidem na mudança educacional são determinantes o espírito da época, as reformas educacionais, as práticas pedagógicas inovadoras, as políticas públicas e a pesquisa pedagógica. Como protagonistas principais da mudança educacional atuam os docentes, as autoridades educacionais, os pesquisadores e as forças sociais emergentes (RODRÍGUEZ CÉSPEDES, 2000, p. 85-86).

Para aquele autor, diferentemente da mudança, a reforma educacional se produz em um tempo relativamente breve, mesmo quando sua concepção e adoção implicarem em períodos prolongados. No desenho e execução da reforma, são de fato as forças políticas e os governos que decidem sobre sua oportunidade e conteúdo. Ele entende que, a partir das reformas educacionais, pode-se promover, desviar ou adiar processos de mudança educacional. Assim, a reforma pode propiciar mudanças institucionais, institucionalizar inovações, práticas ou experiências exitosas e representar o instrumento através do qual as forças políticas concretizam suas propostas de renovação. Atuam, portanto, de cima para baixo e expressam o desenho normal de corrigir o que anda mal ou simplesmente de melhorar o que existe (RODRÍGUEZ CÉSPEDES, 2000, p. 86-87).

Rodríguez Céspedes (2000, p. 92) aponta ainda que a incidência das reformas na mudança educacional depende de circunstâncias muito diversas: a pertinência, a viabilidade, a conveniência, a utilidade prática, o respaldo político e social e, muito especialmente da participação que tenham tido os docentes em sua concepção e trâmite, da atenção que se tenha prestado a suas iniciativas de trato trabalhista e profissional. De acordo com ele, a história ensina que todos os intentos de introduzir reformas na educação pelas costas dos docentes não têm surtido os resultados buscados ou simplesmente têm fracassado.

Outros dois autores que propõem bons encaminhamentos para a confusão dos significados de inovação, reforma e mudança educacional são Torres (2000) e Ghanem (2006). Ambos entendem que mudança, inovação e reforma educacionais não só devem ter significados diferentes como podem estabelecer relações de convergência ou de divergência. Para Torres (2000, p. 5-7), reforma é a mudança pensada e desenhada “em cima”, para derramar-se para “baixo”, ser “apropriada” e “executada” pelos educadores, “aterriçar” na escola e modificar a cultura escolar e as práticas pedagógicas. Por inovação ela entende aquelas intervenções realizadas “embaixo”, a partir da “prática” e dos atores no nível micro/local, dentro ou fora do sistema escolar. Para ela, há, na história da reforma educacional em nível mundial, e da América Latina e Caribe em particular, um desencontro crônico entre a reforma e o magistério. Este desencontro estaria barrando as sucessivas tentativas de mudança, tanto a partir de cima como a partir de baixo.

Há uma forte correspondência da interpretação de Torres com a de Ghanem (2006, p.10), embora Ghanem seja mais enfático em distinguir os significados de inovação e reforma. Para ele, uma mudança educacional propriamente dita só aconteceria se houvesse a confluência de duas lógicas distintas: o que se chama de inovação educacional e o que se conhece por reforma educacional. Inovação educacional diria respeito a práticas geradas em um contexto social circunscrito, da escola ou comunidade, caracterizando-se pelo isolamento, fragmentação, descontinuidade no tempo, baixa visibilidade das ações e forte voluntarismo de educadoras e educadores. Já a lógica da reforma educacional configuraria práticas não criadas por agentes diretos de sua execução uma vez que são prescritas por autoridades (em geral, autoridades estatais do poder executivo e autoridades acadêmicas das universidades). Seu caráter é normativo e impositivo, tem ampla abrangência, formato homogêneo e alta visibilidade.

Partindo de tais pressupostos, Ghanem (2006, p. 401) examinou as iniciativas brasileiras da década de 1990 no campo da inovação educacional e concluiu que tais iniciativas tiveram um caráter marginal. O que houve, segundo ele, foi o predomínio de reformas educacionais que se caracterizaram pela instituição de novas ordens baseadas no desprezo absoluto às práticas de inovação em andamento e pela ignorância em relação ao movimento interno daquelas práticas e às transformações inerentes àquele movimento. Ou seja, não foram constatados fenômenos que possam ser designados

como de mudança educacional no Brasil, pois não houve conjunção de práticas governamentais, de grande visibilidade e abrangência, com práticas advindas de um contexto social mais circunscrito, da escola ou comunidade, cujo empenho de agentes e pessoas propagadoras tenha sido expressivo e efetivo.

A partir dos diversos apontamentos sobre a mudança em educação, é necessário indicar o entendimento adotado nesta pesquisa. Sem prejuízo e a partir das características até aqui sumariadas, entende-se como suficiente e indispensável a noção de que inovação educacional é uma ação intencionalmente dirigida, busca enfrentar uma problemática pedagógica e se origina em um contexto social circunscrito, da escola ou comunidade e a partir de um forte voluntarismo de educadoras e educadores. Mas, a inovação consiste essencialmente de práticas diferentes das costumeiras em um lugar ou em um grupo social, o que não requer que se trate de práticas inéditas e tampouco consideradas necessariamente melhores.

Além destes aspectos, a literatura dedicada à mudança em educação se ocupa também com o seu propósito. Neste caso, as abordagens assumem, por vezes, um valor positivo à mudança, já que, por sua intencionalidade própria, está implícita uma ideia de que a mudança é, ao menos na concepção de seus idealizadores, sempre para melhor. A proposição de sua importância ou urgência anuncia, a partir da constatação daquilo que não está bom, um estado de coisas desejável.

2.1- O sentido da mudança

Neste trabalho, está priorizada a literatura que se ocupa primordialmente com a ação do sujeito sobre si mesmo e sobre sua realidade de vida. Neste sentido, é uma literatura atenta à noção de que a ampliação da democracia se faz a partir do exercício da democracia. Parte, portanto, do entendimento de que as organizações sociais e a escola em especial, em muitos aspectos, inibem ou mesmo obstruem a opinião e a ação das pessoas envolvidas ou afetadas na amplitude de seu atendimento. Uma ideia fundamental é a de que ainda quando as organizações sociais se autodenominam democráticas, há pouca ou nenhuma possibilidade de prática democrática no seu interior. Na escola, por exemplo, ainda que democracia seja tema abordado em sala de

aula, ou o pano de fundo de *performances* que enfocam atitudes futuras (como a participação no processo eleitoral), no cotidiano escolar é bastante recorrente que a decisão sobre os temas que serão abordados seja de docentes. Estes, provavelmente, tomam suas decisões a partir de uma série de hipóteses sobre o futuro mais ou menos imediato dos estudantes e dos entendimentos que têm acerca da escolha do chamado currículo escolar. As pressões das avaliações externas e padronizadas para verificar o desempenho dos estudantes, a preparação para a inserção no mercado de trabalho e a possibilidade de acesso a níveis superiores de ensino costumam justificar este tipo de procedimento, fortalecendo a noção de que alguns saberes são fundamentais e universais. Também é recorrente que as avaliações escolares sejam basicamente a verificação do que os estudantes conseguiram reter daquilo que lhes foi ensinado pelos docentes.

Para explicar o entendimento que se faz aqui de educação escolar convencional, foram destacados três traços principais: a escola ser geralmente um espaço confinado; manter-se alheia às condições de vida das pessoas a quem presta serviço educacional e lidar com saberes cuja legitimidade decorre principalmente de serem considerados universais. Assim sendo, poderia ser entendida como inovadora uma educação escolar que não implicasse confinamento, ou que não se reduzisse a um papel propedêutico, ou que buscasse compatibilizar aspectos universais com outros particulares das pessoas às quais se dirige. Importou a esta pesquisa, sobretudo, a ocorrência de três atributos na ação educacional: 1) a produção de conhecimento necessário aos estudantes e outras pessoas implicadas; 2) a prática daquilo que se pretende preparar nos estudantes e outras pessoas implicadas; 3) a intervenção direta para a melhoria das condições de vida dos estudantes e outras pessoas implicadas.

Estes três atributos, embora não sejam originais, nem inéditos, são pouco comuns na educação escolar convencional. A ocorrência de cada um deles reforça o vínculo entre a escola e as aspirações que as pessoas implicadas em suas ações têm a respeito de seu próprio futuro. Ao mesmo tempo, tal ocorrência se distingue da prática educacional pautada por pressuposições acerca do tipo de preparação que o mercado de trabalho irá requisitar, ou por uma ideia abstrata de direitos dos cidadãos brasileiros, que raramente se traduz em mobilização para a realização imediata destes mesmos direitos.

Além disto, pesquisas sobre educação escolar indígena vêm informar que comunidades indígenas estão conduzindo sua escolarização por caminhos que, por ora, são definidos como síntese de elementos não-indígenas, como a própria ideia de escola, com elementos próprios da comunidade indígena, como suas formas peculiares de obter alimentos e de se comunicar. A correspondência entre as necessidades atuais de vida das comunidades e as necessidades das novas gerações, como será mostrado, é respaldada por uma legislação específica, mas, revela-se, principalmente, na maneira pela qual algumas comunidades indígenas estão redefinindo suas escolas a partir de suas necessidades de valorização cultural, de subsistência e de melhoria das atuais condições de vida.

Existe uma considerável produção acadêmica em torno desta redefinição da escola indígena. Esta produção foi propiciada, em grande medida, pela atuação de pesquisadores e assessores no próprio processo de implementação da escola “diferenciada”. Além disto, uma série de publicações do Ministério da Educação que têm a finalidade de “orientar a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas” (BRASIL, 1998a), joga luz sobre uma variedade de temas como interculturalidade, diversidade cultural, ensino bilíngue, legislação indígena etc. Parte desta produção é retomada aqui no sentido de compor um quadro que contribua para definir a educação escolar indígena a partir de seus esforços por conciliar necessidades de subsistência atuais com as aspirações que as comunidades indígenas têm acerca de seu futuro.

2.2- Educação escolar indígena como inovação educacional

O que esta pesquisa vem denominando como educação escolar indígena corresponde à escolarização de pessoas indígenas em áreas indígenas. Está sendo excluída, assim, uma vertente ampla e diversificada de atendimento escolar a pessoas indígenas que ocorre fora destas áreas, notadamente, nas áreas urbanas.

As iniciativas relacionadas à educação para indígenas, fossem durante o período colonial ou no Brasil independente, com ênfases e orientações diversas, estabeleceram-se enquanto instrumento de integração daquelas populações à sociedade brasileira. Isto

significou a introdução de práticas educacionais orientadas ao desrespeito pelos conhecimentos, línguas, organizações sociais e políticas tradicionais daqueles povos. A catequização indígena, por exemplo, predominante no período colonial, assumiu diversas aparências e agências e, assim como outras instituições externas e estranhas às populações nativas, foi incorporada e atualizada pelos indígenas. A educação escolar propedêutica, imposta ou oferecida às populações indígenas no começo do século vinte, ainda é o modelo escolar predominante para a maioria dos brasileiros, inclusive as pessoas indígenas que vivem em áreas urbanas.

Na história da educação escolar em áreas indígenas, Ferreira (1992, 2001) identifica quatro fases. Estas fases representam grandes orientações e tendências e podem ocorrer simultaneamente ou permanecer com novos atributos: a primeira fase, a mais longa desta história, tem início no período colonial, quando a escolarização dos povos originários esteve sob a responsabilidade de missionários católicos, principalmente dos padres jesuítas, que, a partir do ensino da língua portuguesa, promoviam a aproximação do indígena à doutrina cristã.

Perrone-Moisés (2009), ao descrever as ideias fundamentais da política indigenista portuguesa no Brasil no período colonial, indica que a legislação tratava do índio aldeado e aliado dos portugueses, e do índio inimigo ou hostil que vivia espalhado pelos “sertões”. A política para os aldeados seguiria um itinerário ideal: eram “descidos”, ou seja, trazidos de suas aldeias no interior (“sertão”) para junto das povoações portuguesas. A partir daí, eram catequizados e civilizados, de modo a se tornarem “vassalos úteis”. Dependia destes indígenas aldeados o sustento dos “moradores” (jesuítas e colonizadores), tanto no trabalho das roças, produzindo gêneros de primeira necessidade, quanto no trabalho nas plantações dos colonizadores. Os aliados eram ainda encarregados de defender vilas e plantações dos ataques de índios hostis e as fronteiras dos ataques dos inimigos europeus. O objetivo das práticas escolares naquele período, para Ferreira (2001, p. 72), “era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional”.

A respeito disto, Freire (2004) descreve que as primeiras escolas para indígenas surgem em uma estreita faixa do litoral brasileiro por iniciativa de missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI. Eram centradas na catequese, desconsideravam as

instituições educativas indígenas e discriminavam suas línguas e culturas. Neste período, muitas aldeias no Rio de Janeiro e Bahia já tinham escolas “de ler, escrever e contar” fundadas por aqueles religiosos. Conforme ele aponta, funcionavam em um local construído especialmente para a realização de suas atividades. Durante a primeira parte da manhã, todas as pessoas da aldeia recebiam aulas de catequese. Na sequência, eram ensinados trabalhos agrícolas e ofícios artesanais. Somente aos indígenas considerados mais hábeis eram dirigidas aulas voltadas ao ensino da leitura e escrita.

Desde o século XVI, informam Maciel e Shigunov Neto (2006), a direção do ensino público português foi deslocada da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil colonial. A Companhia de Jesus foi fundada no movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante. Tinha como objetivo obstruir o grande avanço protestante da época e, para isto, utilizou de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. Até a reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico. A partir daí, esclarecem os autores, há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da educação na metrópole e na colônia, sendo os jesuítas responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa. Em 1759, os padres são expulsos da colônia e seu projeto educacional é desmontado.

De acordo com Garcia (2007, p. 24), foi na metade do século XVIII que o então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, elaborou uma série de medidas visando integrar as populações indígenas da América à sociedade colonial portuguesa. Estas medidas foram sistematizadas no “Diretório dos Índios”, de 1758. O Diretório extinguiu a escravidão indígena e instituiu a figura do diretor de índios. Dentre seus objetivos principais estava a completa integração dos índios à sociedade portuguesa e o fim da discriminação para com os nativos, proibindo, por exemplo, que fossem chamados de “negros”. No futuro que se estava projetando a partir do Diretório, não seria possível distinguir brancos de índios, graças à miscigenação biológica e à homogeneização cultural. O uso obrigatório do idioma português, destaca a autora,

deveria ser viabilizado por intermédio das escolas fundadas para educar os índios⁵.

Garcia (2007) ainda descreve a rotina da escola criada, em 1770, na Aldeia Nossa Senhora dos Anjos, nas margens do rio Gravataí, território do Rio Grande de São Pedro, atual estado do Rio Grande do Sul. Esta aldeia reuniu a maior parte da população guarani oriunda das missões jesuítas daquela região e recebeu uma rigorosa aplicação da legislação pombalina. A escola, colégio para os meninos e recolhimento para as meninas, funcionou por aproximadamente três décadas, da seguinte forma:

Para o ingresso no recolhimento, a idade mínima era de 6 anos e a máxima, 12, e o número de reclusas não poderia ultrapassar 50. O seu dia era dedicado às orações e ao aprendizado e exercício dos trabalhos domésticos. Ao nascer do sol, deveriam se levantar e fazer a higiene pessoal, seguindo depois para as orações. Após as rezas, as meninas índias iam para o trabalho, que poderia ser de costura ou de fiação e tecelagem. Então jantariam, teriam um tempo de repouso e retornariam ao trabalho. Depois teriam a ceia, seguida novamente de orações, após as quais deveriam se recolher. Segundo o regimento, dois eram os objetivos a serem alcançados com as meninas: a aptidão na língua portuguesa, não sendo permitido falarem o guarani, e o aprendizado de todos os serviços domésticos necessários ao bom funcionamento de uma casa.

Na escola, por sua vez, os meninos também tinham o seu dia rigidamente organizado, no qual possuíam um horário específico para cada atividade. Deveriam acordar pela manhã, fazer a higiene pessoal e almoçar. Após o almoço, permaneceriam das oito às onze na escola, na qual aprenderiam a falar, ler e escrever em português, a rezar e argumentar. Jantariam ao meio-dia e teriam descanso até as duas horas, quando retornariam para a escola e lá ficariam até as cinco, exceto no verão, quando entrariam às três e sairiam às seis. Após as aulas, faziam suas orações, ceariam e deveriam se recolher. Nas semanas em que não houvesse feriado, teriam um dia de sueto. Neste dia, poderiam receber a visita de seus familiares do meio-dia às duas, mas apenas poderiam se comunicar com estes em português. No dia de sueto e nos feriados santos, o mestre poderia escolher entre os seus alunos alguns que considerasse mais aplicados, aos quais concederia licença para irem visitar os pais. Se algum destes meninos cometesse algum tipo de desordem na Aldeia, o mestre deveria ser informado, para não lhes conceder mais licença. Os sábados e os domingos eram destinados às atividades religiosas. A limpeza e a organização do espaço da escola ficariam a cargo dos meninos que, em sistema de rodízio, deveriam passar, cozinhar e varrer para o coletivo. Enquanto estivessem na escola, os alunos deveriam ser vigiados para respeitarem rígidos padrões de limpeza e higiene pessoal e também para, em hipótese alguma, falarem a língua guarani.

⁵ A denominada língua geral, cuja base era a língua tupinambá, foi utilizada nos primeiros tempos da escola e na catequese. Até a metade do século XVIII, foi imposta, no litoral brasileiro e no Estado do Grão-Pará, inclusive a grupos nativos cuja filiação linguística não era o tupi (FREIRE, 2004, p. 17).

No regimento estava previsto um castigo para o menino que falasse o guarani e o perdão para quem o delatasse. (GARCIA, 2007, p. 29-30).

Amoroso (2001) aponta que a conversão do índio no século XIX moldou situações complexas e pouco conhecidas, consideravelmente distantes da experiência colonial desenvolvida pelos jesuítas. Entre 1845 e o início do século XX, a política indigenista brasileira, amparada por uma legislação que assim determinava, dividia mais uma vez os encargos da administração da questão indígena com as ordens religiosas católicas, dentre as quais, a ordem dos capuchinhos italianos. Para aquela autora, a escola indígena, assim como a vacinação e o socorro em caso de epidemias, era prescrição da política tutelar que, na maior parte das vezes, não chegou a se cumprir. O que fez deste período um dos de maior descenso da população indígena em contato com a sociedade nacional.

A escola que se implantou em área indígena foi erguida sobre os pilares da catequese e da civilização e pautada por um conjunto de princípios que giravam em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional. A escola e o trabalho de catequese, ressalta a mesma autora, foram os principais elementos de uma ação governamental que buscava se diferenciar de práticas violentas, como as bandeiras coloniais, e da violência cotidiana das frentes de colonização. O Estado monárquico considerava que educação formal para os índios era sinônimo de catequese católica, ideia que será refutada apenas no período republicano. Já a ideia de assimilação estava intimamente ligada à transformação dos índios em força de trabalho (AMOROSO, 2001, p. 136).

Apesar dos esforços no sentido de sedentarizar, mudar os hábitos e obter sua conversão ao catolicismo e ao trabalho, Amoroso (2001, p. 147) propõe que os indígenas entendiam a catequese não tanto como sinônimo de conversão ao catolicismo, mas como algo que se referia a relações sociais geradas no convívio da diversidade. Para os Kaingang e Kaiowá do estado do Paraná, por exemplo, a catequese no século XIX significou participação na economia de mercado, comunicação com os povos, estradas transitáveis e escoamento de produtos da lavoura dos índios.

A partir da interpretação de um documento da época, Amoroso (Ibid, p. 146) propõe que o próprio conceito de catequese de um aldeamento católico “extrapola a definição

strictu senso de instrução religiosa para falar de cosmologias ocidentais que idealizam no sertão florescentes civilizações capitalistas movimentadas pela economia de mercado, nas quais os índios figurariam como trabalhadores integrados”. Neste sentido, conclui ainda aquela autora, a história do indigenismo no século XIX foi um movimento generalizado de apropriação das terras indígenas e uma vigorosa utilização dos índios como força de trabalho. A escola para índios, em todas as províncias, articulou-se a um discurso que projetava em cada indígena um cidadão-trabalhador.

A escolarização de pessoas indígenas só entraria em uma segunda fase no início do século vinte, período que, segundo Ferreira (2001, p. 75), as ações do Estado brasileiro foram orientadas por ideais positivistas. O marco desta fase é a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, que veio representar uma política indigenista menos desumana do que aquela praticada ao longo dos quatro séculos anteriores. Nesta nova concepção, a educação escolar para as populações indígenas privilegiou a formação para o trabalho doméstico e agrícola. Em 1953, o Serviço elaborou o “Programa Educacional Indígena” que previu a criação de clubes agrícolas. Além destes clubes, as escolas, que passaram a ser denominadas “casas do índio”, incluíram no currículo dos meninos a disciplina “Práticas agrícolas” e no das meninas, “Práticas domésticas”⁶.

Em 1967, após uma série de denúncias sobre irregularidades administrativas, corrupção, gestão fraudulenta do patrimônio indígena, em especial dos recursos naturais das terras indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio foi extinto. Em seu lugar é criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), que passa a centralizar a prestação de serviços àqueles povos (BRASIL, 2006d, p. 30).

Este processo trouxe modificações significativas na condução da escolarização das populações indígenas. Surgem iniciativas relacionadas ao ensino bilíngue, que foi tornado obrigatório pelo Estatuto do Índio (BRASIL, 1973)⁷, e à formação de indígenas

⁶ O SPI foi criado em 1910 como Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, vinculado ao então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Conforme informa Souza Lima (2009, p. 156) além da “proteção aos índios”, o Serviço realizava tarefas de fixação no campo da “mão de obra rural não estrangeira”, via controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho realizado nos “centros agrícolas”.

⁷ Sobre a história da política e legislação indigenista no Brasil, ver Brasil (2006d), Cunha (2009), Souza Lima (2009) e Perrone-Moisés (2009).

para o exercício de funções educacionais em suas comunidades (FERREIRA, 2001, p.75).

Em relação ao ensino bilíngue, a Funai firma sucessivos convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)⁸, missão evangélica norte-americana especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas (BARROS, 2004). Em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro em relação às populações originárias, a atuação dos missionários do SIL ficou caracterizada pela conversão dos indígenas ao protestantismo (FERREIRA, 2001, p. 77). Neste contexto, surge o monitor bilíngue, um professor indígena que, segundo Ângelo (2006, p. 209), deveria servir aos interesses da missão religiosa e atuar na alfabetização em língua indígena, favorecendo a leitura dos textos bíblicos.

De acordo com Silva (1994, p. 44), o objetivo do SIL, como o de qualquer missão tradicional, era a conversão dos indígenas ao protestantismo. Mas, ao contrário de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, o SIL impunha a adoção de normas e sistemas ortográficos gerados “*in vitro*”, que nunca funcionavam muito bem. Ao invés de abolir as línguas e as culturas nativas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, já que estariam em risco iminente de desaparecimento.

A respeito deste processo, Barros (1994) esclarece que, na América Latina, o linguista se tornou figura central dos projetos de alfabetização nas línguas indígenas, sobrepondo-se ao pedagogo e ao antropólogo na direção dos projetos de escolarização indígena. Este uso aplicado da linguística fez com que as fonologias das línguas indígenas deixassem de ser sistemas de escrita exclusivo dos linguistas, para ser também, e principalmente, modelo de alfabeto para as comunidades indígenas. A formulação desse projeto educacional se deu no México, na década de 1930, a partir da aliança entre os indigenistas mexicanos e os missionários do SIL, e se difundiu na América Latina a partir da Segunda Guerra Mundial, através dos mesmos missionários. Ainda de acordo

⁸ Souza (s/d) informa que a tradução do nome do instituto para o português ficou Instituto Linguístico de Verão, embora, segundo ele, nunca tenha sido usado de modo oficial. Posteriormente e de maneira oficial passou a significar Sociedade Internacional de Linguística. Recentemente, a SIL brasileira passou a se autodenominar Associação Internacional de Linguística: SIL Brasil.

com aquela autora, Peru e Brasil são dois exemplos de países da América Latina onde a missão obteve o monopólio da escolarização indígena oficial.

Em relação ao Peru, Barros (1994) indica que a escola bilíngue teve um papel importante na forma de ocupação territorial da Amazônia peruana, transformando-se em instrumento de sedentarização e concentração dos grupos indígenas. Ao redor destas escolas foram se formando núcleos urbanos, como entre os Ticuna, que abandonaram suas casas isoladas ao longo das margens dos rios, para, em terra firme, se aproximarem das escolas. No Brasil, o SIL propôs ao Serviço de Proteção ao Índio o mesmo programa de educação bilíngue que já vinha desenvolvendo no Peru. A oferta de início foi recusada e a proposta considerada inconstitucional, porque representava o controle de grupos particulares e estrangeiros sobre a assistência à população indígena, além de ir de encontro ao ideário positivista do General Cândido Rondon, criador do SPI, que defendia a formação de um indigenismo estatal e laico.

Na década de 1950, período em que o SIL tentava estabelecer convênios no Brasil, Barros (1994) informa que o Serviço de Proteção ao Índio fazia um balanço negativo da situação das escolas do órgão e propunha a sua reestruturação. As sessenta e seis escolas em área indígena seguiam o padrão da escola rural, com ensino da língua portuguesa e de técnicas como costura, carpintaria, olaria, funilaria e de noções de higiene. A escrita deixou de entrar nos programas escolares. Entendia-se que apenas o português oral era necessário no mundo rural brasileiro, onde o índio seria incluído, além disto, algumas experiências anteriores de escolarização de indígenas apontavam que o conhecimento da escrita acabava por cair no esquecimento pela falta de oportunidade e necessidade de uso. A alfabetização só teria interesse para grupos mais aculturados e, sendo estes já na maior parte das vezes bilíngues, a alfabetização em língua indígena não fazia sentido. A aproximação do SIL aos antropólogos e indigenistas brasileiros teve mais êxito quando os missionários, ao invés de programas de educação bilíngue, se ofereceram para realizar estudos sobre as línguas indígenas. Com esta proposta, o SIL assinou, em 1957, o primeiro convênio no país, junto ao Museu Nacional do Rio de Janeiro.

A responsabilidade do SIL pela escolarização indígena se estendeu até a década de 1980. Só em 1991, a coordenação das ações referentes à escolarização indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, passou a ser do Ministério da Educação. Como

negação ao que estava em curso, Ferreira (2001, p. 87) aponta para uma terceira fase da escolarização indígena que teve sua gênese na década de 1970, ainda durante a ditadura militar brasileira, quando surgem no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a causa indígena⁹. Também compõem este cenário, setores progressistas da Igreja Católica voltados à defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas. Duas organizações católicas passam a atuar junto à escolarização indígena: a Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. A partir de 1974, assembleias indígenas em todo o país contribuíram para a articulação de líderes indígenas e para a criação de organizações indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980, e outras de definição étnica ou regional, como o Conselho Geral da Tribo Tikuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Munduruku etc. A articulação entre organizações civis indigenistas e organizações indígenas estimulou uma prática e uma política indigenista, paralela a oficial, visando à defesa dos territórios, assistência à saúde e escolarização.

É neste contexto que Ferreira (2001, p. 95) identifica uma quarta fase na história da escolarização indígena, quando se intensifica a organização dos movimentos indígena e de professores indígenas, como a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB), Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR).

Este processo, que levou a importantes disposições na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), criou as bases para a construção de um novo modelo de escola para indígenas, que se opôs ao modelo missionário e civilizatório. De acordo com Grupioni (2008, p. 34-37), em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração, é desenhado outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena: comunitária (na qual a comunidade indígena deve ter papel preponderante); diferenciada das demais escolas brasileiras; específica (própria a cada grupo indígena onde estiver

⁹ Entre as quais, a Comissão Pró-Índio de São Paulo, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) (FERREIRA, 2001, p. 87).

instalada); intercultural (em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a conseqüente valorização das línguas maternas).

Estas características vão aparecer em algumas localidades como prática mais ou menos consolidada, em outras como uma idealização construída a partir de um discurso disseminado em torno do que seria preferível e aceitável nas escolas instaladas em comunidades indígenas. O ensino bilíngue, se tomado isoladamente, rende algumas ponderações. Em algumas localidades, ser bilíngue passou ser o principal elemento diferenciador entre a escola indígena e a escola não-indígena. A respeito disto, Silva (1994, p. 45) percebeu que a defesa da escola bilíngue entrou “em moda” nas últimas décadas e seus defensores, de um modo geral, foram insensíveis aos embaraços provocados pelo modelo bilíngue tomado como panaceia. Nas localidades multilinguísticas, por exemplo, o autor relata as dúvidas que surgiam nas comunidades sobre qual língua indígena deveriam privilegiar na escola. Naquelas em que a língua portuguesa é a mais utilizada, questionou-se, então, como poderiam ensinar uma língua que já não era mais a sua.

O cenário do bilinguismo se torna ainda mais complexo na abordagem de Franchetto (2008), que retoma o processo de escolarização entre os povos Taurepáng, Macuxi e Wapichana que vivem no estado de Roraima. De acordo com ela, ao final dos anos de 1980, toda a reflexão sobre a educação bilíngue decorria necessariamente de uma discussão em torno de uma “nova” escola, na qual o uso oral e escrito das línguas indígenas e a alfabetização em língua indígena estariam presentes ao lado da língua portuguesa. Interessada nas representações indígenas sobre a educação escolar, em um contexto em que se passava abruptamente da estigmatização e crise das línguas nativas para uma avalanche de propostas de uso daquelas línguas em programas de educação bilíngue, aquela autora aponta, num extremo, a aversão explícita a todo tipo de intervenção escolar formal, como entre os Taurepáng da comunidade Sorocaima. Lá, toda a comunidade estava convertida à Igreja Adventista do Sétimo Dia, não havia escolas e a língua taurepáng se mantinha viva. No outro extremo, um pequeno grupo Macuxi e Wapichana procurava há alguns anos um caminho próprio para a revitalização de suas línguas. Conscientes de que suas línguas estavam em processo de aniquilamento, viam nas brechas abertas pela “moda” da educação bilíngue, uma possibilidade “milagrosa” de resgate linguístico. No caso wapichana havia, à época da

pesquisa, diversas grafias coexistentes e, por conta disto, pretendiam um trabalho de revisão e unificação.

Grupioni (2008, p. 49) considera que face à diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas, houve um esforço, por parte do governo brasileiro, na busca de consensos que balizassem as ações na área, expressos em uma série de documentos orientadores da escolarização indígena¹⁰. Dentre tais consensos, ele destaca: o papel da escola na valorização das práticas culturais e manutenção das identidades diferenciadas dos grupos indígenas; a colaboração da escola para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira; a importância de que os docentes sejam indígenas e da mesma etnia dos estudantes; o papel fundamental que tem a comunidade indígena na definição dos objetivos e na gestão da escola; a necessidade de produção e uso de materiais didáticos específicos; a alfabetização na língua materna; calendário escolar adequado às práticas quotidianas e rituais dos grupos; a escolarização e a formação em nível de magistério do professor e da professora indígena serem simultâneos e o papel da educação escolar no diálogo intercultural.

No entanto, continua Grupioni (2008, p. 56), ao ser formulada como princípios nacionais, que deveriam incidir sobre distintas realidades culturais e etnográficas, organizando as relações dos grupos indígenas com a instituição escolar e com o Estado, aquela documentação carregava consigo a marca da generalidade e a impossibilidade de uma maior eficácia diante das demandas e situações locais. Entre a universalidade do que estava sendo proposto e a conjuntura particular de cada situação de interação dos grupos indígenas com a escola, uma gama enorme de possibilidades se apresentava. Porém, o espaço que deveria ser ocupado pelas comunidades indígenas, pelas famílias dos estudantes e por seus líderes foi, na prática, ocupado pelos técnicos dos sistemas de

¹⁰ Em 1994, é lançado o documento “Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena” (BRASIL, 1994), em 1998, fica pronto o “Referencial curricular nacional para as escolas indígenas” (BRASIL, 1998a) e um livro sobre matemática e povos indígenas (BRASIL, 1998b). Em 2002, o MEC apresenta “Referenciais para a formação do professor indígena” (BRASIL, 2002a), no mesmo ano, apresenta o “Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2002b; 2002c; 2002d; 2002e). Em 2003, o MEC publica os “Anais do seminário Políticas de ensino médio para povos indígenas” (BRASIL, 2003). Em 2006, cinco volumes da Coleção Educação Para Todos são dedicados a temáticas indígenas (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006c; 2006d; 2006e). Em 2007, são apresentados dois volumes sobre diversidade sociocultural indígena (BRASIL, 2007a; 2007b).

ensino.

Com a transferência das responsabilidades sobre a educação escolar indígena para o Ministério da Educação, a execução das ações de escolarização ficou a cargo das secretarias estaduais de educação e, em menos casos, das secretarias municipais de educação. Para Grupioni, (2008, p. 45-46), este processo ocorreu antes que fossem criados mecanismos que assegurassem o cumprimento dos novos princípios constitucionais, o que desapontou aqueles que defendiam uma atuação federal na escolarização indígena e duvidavam da capacidade de uma atuação satisfatória das secretarias locais. Um aspecto positivo deste processo teria sido o surgimento de Núcleos de Educação Indígena, vinculados às secretarias estaduais de educação, ou a grupos de pesquisa em universidades. Estes núcleos podem ter colaborado com um maior enraizamento da educação escolar indígena nos estados e com a institucionalização da participação indígena na definição de políticas que agissem a seu favor.

Para Almeida (2010), dentre os diversos debates sobre escolarização de pessoas indígenas no Brasil, um dos mais importantes e atuais trata do ente federativo que deveria se responsabilizar pela gestão da política de educação escolar indígena. De acordo com ela, a transferência da responsabilidade da escolarização indígena da Funai para o Ministério da Educação, com o Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991), foi ao encontro das reivindicações dos movimentos indígena e indigenista. No entanto, suas reivindicações também se voltavam para a implantação de uma política de escolarização indígena que estivesse, “de direito e de fato”, sob jurisdição federal e, neste caso, menos vulnerável às disputas locais pelas terras indígenas e suas riquezas. Para aquela autora, ao colocar a escolarização indígena para ser executada pelos estados ou municípios, rompeu-se com o princípio constitucional da federalização da questão indígena, ameaçando o direito à educação específica, diferenciada e intercultural.

Trazendo como exemplo as possibilidades de organização do tempo pela escola indígena, Almeida (2010, p. 28) indica que, ainda que o Conselho Nacional de Educação tenha tratado da flexibilidade do calendário escolar indígena, inclusive para o número de dias letivos e horas-aulas previstas, na prática, estados e municípios exigem

as mesmas oitocentas horas e duzentos dias letivos obrigatórios no ensino regular, impedindo, pois, que as propostas pedagógicas se adequem às vivências culturais dos povos indígenas. Para ela, portanto, os governos estaduais e/ou municipais cumprem ou não com as diretrizes nacionais da educação escolar indígena, dependendo das interpretações, da vontade política dos gestores, do movimento indígena e da correlação de forças que se estabelece em âmbito estadual e municipal.

De qualquer forma, não há nenhuma pesquisa que seja ampla e atual o suficiente para propiciar um quadro do que efetivamente ocorre nas escolas indígenas do país, tampouco nos setores encarregados desta política nos estados ou municípios. Pode-se saber, por exemplo, quantas escolas são bilíngues, quantas utilizam materiais específicos e o percentual de professores indígenas e não-indígenas¹¹ (BRASIL, 2009a). É possível também conhecer as temáticas mais recorrentes nas pesquisas de pós-graduação (BERGAMASCHI, 2012). A questão considerada mais importante aqui não é a medida ou a intensidade com que as escolas indígenas se adequaram às recomendações elaboradas pelos governos ou pelas organizações indigenistas. Ao invés disto, é preciso entender os motivos pelos quais indígenas deram e ainda dão tanto valor à escolarização, ainda quando esta implicou em proibição da expressão em língua materna, condenação das suas práticas religiosas ou separação das famílias.

Se as novas escolas indígenas fossem avaliadas em termos de estrutura física, recursos materiais, alimentação escolar, aparelhos esportivos, bibliotecas, laboratórios, acessibilidade e, sobretudo, acompanhamento técnico-pedagógico das equipes das secretarias de educação, provavelmente comporiam um quadro das escolas brasileiras

¹¹ No período que compreende os anos 1999 a 2008, o crescimento da educação escolar indígena foi muito expressivo. Com base nos dados do Censo Escolar Indígena de 1999, o número de escolas quase duplicou, passando de 1.392 para 2.698 (em 2008), um acréscimo de 93,8%. O número de matrículas, a partir de 2004, acompanha o crescimento paulatino dos estabelecimentos e, após a implantação do Educacenso (2007), estabiliza-se acima de 200.000. Registra-se um aumento de 24% em cinco anos (2003-2008). Em 2008, 787 escolas declararam o ensino somente em língua portuguesa e, dentre as que fazem uso de língua indígena (1.911 escolas), o ensino ou é bilíngue (1.783) ou é ministrado somente em língua indígena (128). O uso da língua indígena está presente em 70,8% das escolas, compondo um universo de 149 línguas indígenas. Mais de um terço (38,4%) das escolas indígenas brasileiras – 1.035 em números absolutos – utilizam materiais específicos para ministrar os conteúdos. Estes são encontrados em 32,3% de escolas da Região Norte, exatamente onde se concentra o maior percentual de matrículas (52%). O menor percentual nessa região é influenciado pelo estado do Amazonas, no qual apenas 231 escolas (25,6%) contabilizam a existência do material didático, em um universo de 904 estabelecimentos. 43% do total dos docentes que estavam em atividade em escolas indígenas se declararam indígenas e quase 40% não se declararam pertencentes a nenhuma raça/etnia (BRASIL, 2009a).

de maior precariedade, como se a prerrogativa de ser escola situada em terra indígena justificasse seu isolamento e restrição a outros direitos.

Ao mesmo tempo, como explicar a extrema pontualidade de docentes e estudantes para chegar e partir da escola, e seus esforços para entender os assuntos abordados nos poucos livros didáticos convencionais que têm à disposição, como será descrito no caso da Escola Kotiria? Ou ainda, a concepção de escolarização para os professores Bakairi, que veem como discriminação qualquer tentativa de afastá-los dos modelos urbanos e parecem excluir da escola tudo o que diz respeito à vida nativa extra-escolar, como apontou Collet (2010)?

O que se está chamando atenção é para o fato de que cada comunidade se apropria da escola a partir de suas concepções acerca do conhecimento escolar e de como este pode estar a favor dos indígenas em suas relações sociais, apesar da existência de uma legislação específica, diretrizes curriculares e de limitados mecanismos das secretarias de educação para acompanhar ou mesmo fiscalizar o cotidiano escolar nas aldeias. A escola indígena aparece como um ambiente privilegiado de exercício de autonomia indígena. Este assunto será abordado com maior dedicação no próximo capítulo, mas, desde já, são necessárias algumas ponderações gerais.

Aquele esforço do governo brasileiro em orientar a elaboração de programas de escolarização indígena, ainda que tenha sido proposto a partir de diretrizes e parâmetros, acaba por ser convertido em um discurso padrão de como deve ser a escola em área indígena. Além da questão do bilinguismo, também parece ter sido assumido como um tipo de obrigação curricular o que se denominou de valorização da cultura. E não é raro, nas ocasiões de debate público sobre escolarização indígena virem à tona divergências sobre o lugar que tem ou deveria ter o conhecimento ou os saberes indígenas na escola, além de casos de escolas que, na ânsia de traduzir em procedimentos pedagógicos a “valorização da cultura indígena”, expôs às meninas objetos ou assuntos que costumavam ser permitidos somente aos meninos, ou vice-versa. Também não é rara a condenação daquelas outras escolas que, estando em comunidade indígena, parecem-se demais com a escola convencional, ou do branco (Cf. ASSIS, 1996; SAMPAIO, 2006).

Algumas escolas deram sentido à valorização cultural empreendendo atividades de pesquisa e registro de elementos considerados próprios de sua cultura, como músicas,

danças, histórias de origem, benzimentos, remédios ou instrumentos de caça. Outras entenderam que a manutenção ou o desaparecimento de práticas sociais indígenas não depende da escola, mas da comunidade indígena como um todo. Neste caso, a escola se encarrega de facilitar ou possibilitar o acesso à cultura ocidental, ou à cultura não-indígena. Naquele, a escola se coloca como preservadora de certos elementos culturais indígenas.

A respeito disto, D'Angelis (1999, p. 20) diz se rebelar contra o que ele denomina “ditadura da escola”. Segundo ele, no meio indigenista, a escola é definida como um instrumento que os índios tomaram para se livrar da opressão, como forma de luta, como meio de se apoderar de conhecimentos e técnicas que os brancos manipulam contra eles e como forma de conquistar sua autonomia. Ele enxerga, no entanto, um explícito discurso “não-civilizatório” naquilo que ele denomina de “cruzada escolar”. E isto seria uma contradição, tanto pelo próprio caráter de “cruzada”, quanto e, principalmente, pela prática, fundada em certo senso comum, de “enfiar” toda a cultura para dentro da escola”. Na opinião dele, “o resultado da prática de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada”.

Para D'Angelis (1999, p. 21), as escolas indígenas deveriam se empenhar “em um bom ensino de matemática e na formação efetiva de leitores, e não meros decifradores de sílabas, num arremedo de processo que se costuma chamar de ‘alfabetização’”. Tudo o mais seria dispensável se aquelas escolas atuassem de maneira intensa e eficiente nestas duas áreas e resolvendo as questões fundamentais que estão sempre presentes nas solicitações das comunidades indígenas. Neste sentido, para o autor, “substituir uma escola ruim com um vasto currículo por uma boa escola que ensine só e simplesmente a ler, a escrever e bem contar é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas”.

D'Angelis (1999, p. 22) também entende que a criação da “escola indígena” é ainda um desafio. Mesmo que tenha sido assumido por muita gente em muitos lugares e tenha gerado muitas experiências importantíssimas, o que se conseguiu foram escolas “mais ou menos indianizadas. Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de ‘tradução’ da escola para o contexto indígena”. Segundo ele, nenhuma sociedade indígena no

Brasil, que mantém suas formas e seus processos próprios de educação, conseguiu tomar o ensino escolar ou formalizado naquilo que ele tenha de útil, “mas que se digere e se tritura e se refaz, num processo ‘antropofágico’”.

Antes de fazer alguns comentários sobre a pertinência do debate sobre a possibilidade ou impossibilidade da “escola indígena”, é preciso retomar a ideia de que a educação escolar indígena representa uma síntese de elementos não-indígenas com elementos indígenas, destacando alguns aspectos que estão por trás desta formulação. O primeiro é que a noção genérica de indígena só faz sentido para se estabelecer uma oposição aos que não o são. Aquilo que seria propriamente indígena é, antes de tudo, um universo extremamente variado de costumes, de línguas e, sobretudo, de relações históricas com outras populações originárias e com a sociedade não-indígena dominante. Neste caso, o elemento indígena presente na escola está relacionado às noções identitárias de cada povo ou comunidade. O segundo aspecto está relacionado ao que representa o elemento não-indígena na escola indígena. A relação histórica de indígenas com escolarização foi caracterizada pela imposição da cultura ocidental e, em muitos casos, pela substituição de padrões culturais indígenas por padrões da sociedade dominante. Nestes casos, para alguns autores, a imposição do conhecimento do branco como único conhecimento válido significou prejuízos à elaboração e manutenção da identidade indígena. Por este motivo, a nova escola indígena deveria agir na reversão deste processo.

As interações entre comunidades indígenas e escolarização estão muito além do que costuma ser entendido como currículo escolar, mas também se manifestam neste âmbito. A ideia aparentemente simplória de que escola é uma coisa boa porque ensina a falar, a ler e a escrever (na língua dos brancos), a fazer cálculos e a ter uma profissão, independente da valorização explícita de elementos da cultura indígena, também emerge em algumas pesquisas. O que vem à tona é que, antes da aquisição de um determinado tipo de conhecimento, mais ou menos ocidentalizado, o que parece importar é a possibilidade de mudança social que as iniciativas de escolarização disponíveis engendrariam.

Sob este aspecto, a proximidade e a apropriação de conhecimentos ocidentais, sejam os propostos a partir da escola missionária ou já na “nova” escola indígena, também pode representar aquisição de conhecimentos necessários ao embate pela conquista de

direitos indígenas e atenuação das explorações no trabalho e nas transações financeiras. Algumas pesquisas se voltam, então, para as representações indígenas sobre a escolarização e, por consequência, para alguns significados atribuídos à apropriação da leitura e escrita.

Trazendo o caso do Peru, Belaunde (2010) propõe que tão importante quanto as mudanças pedagógicas implementadas pelos diferentes programas educacionais, religiosos e laicos, são as mudanças sociopolíticas geradas por conta da escolarização. Na Amazônia peruana, estes processos transformaram radicalmente a distribuição residencial indígena, já que a introdução de escolas primárias deu lugar a processos locais de pacificação, agrupamento e assentamento daquela população. De acordo com ela, tais transformações foram resultado da adesão, em grande medida voluntária, das populações indígenas à proposta de escolarização trazida pelos agentes da colonização.

Belaunde (2010) informa que a escolarização dos povos indígenas da Amazônia peruana começou no início do século vinte a cargo de missionários católicos, principalmente dominicanos e jesuítas. Mas, a expansão massiva de escolas começou na década de 1950, a partir de um convênio entre o *Instituto Lingüístico de Verano* (SIL, em língua espanhola, a sigla fica ILV) e o Ministério da Educação do Peru. O SIL instalou escolas primárias entre uma diversidade de grupos étnicos e criou um programa de formação de professores indígenas bilíngues. Posteriormente, a Universidade Nacional da Amazônia Peruana, em Iquitos, abriu uma Escola de Professores Bilíngues. Na década de 1980, foi criado o *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* (FORMABIAP) como uma alternativa laica sustentada pela *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana* (AIDSESP). A FORMABIAP, conforme destaca a mesma autora, surgiu da necessidade de fomentar a descolonização do ensino, desvelando os mecanismos que legitimavam e reproduziam as formas hegemônicas de poder, promovendo processos de reafirmação étnica e cultural ao redor da escola. Na década de 2000, a incorporação da interculturalidade conduziu a uma reformulação dos conteúdos e das metodologias curriculares dentro do novo marco oficial da educação gratuita intercultural bilíngue, primária e secundária, estabelecida pelo Ministério da Educação. No entanto, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, ela aponta que a porcentagem da população beneficiada pela nova pedagogia bilíngue e intercultural é baixa, cobrindo apenas 9% das escolas e 5% do

alunado.

Ainda que seja aparentemente pouco expressiva a mudança nos procedimentos considerados metodológicos e curriculares, Belaunde (2010) percebe que, naquela região, o edifício da escola é um símbolo de cidadania tão intensamente desejado como a presença de bons professores. A construção da escola é umas das principais razões de sedentarização dos assentamentos comunais e o orgulho dos moradores é embelezar e iluminar o local durante as festas de patronos e os torneios de futebol que reúnem os vizinhos de uma localidade. O crescimento da escola também é sinônimo de crescimento populacional e aquisição de obras de infraestrutura comunal, como veredas, luz elétrica, tanque de água etc.

Desta maneira, continua Belaunde (2010), muitos dos povoados em crescimento urbano na atualidade floresceram da semente de uma escola e, pouco a pouco, foram se tornando pequenos polos de emprego onde se concentram professores, enfermeiros, médicos, engenheiros e técnicos. Ao contrário, quando a escola deixa de funcionar por alguma razão, a comunidade rapidamente se despovoa, já que os habitantes abandonam suas *chacras* temporariamente em busca de um lugar para escolarizar seus filhos.

Diversos grupos étnicos com os quais teve contato Belaunde (2010, p. 124) entendem que a escolarização e a profissionalização dos jovens indígenas é uma forma de defender suas comunidades: *“Es necesario tener hijos profesionales para que ‘defiendan’ a los suyos. La escritura es una arma contra la agresión de la sociedad nacional.”* Entre os Achuar dos rios internos do vale do rio Pastaza, que se opunham coletivamente à entrada de companhias extrativistas em seu território, a profissionalização era necessária para se protegerem legalmente da implantação de concessões pelo Estado e da entrada de companhias de extração de madeira, petróleo e minério em suas terras. Já entre seus vizinhos, os Kichwa ribeirinhos da região de Andoas, no alto rio Pastaza, escolarização e profissionalização são vistas como necessárias para as negociações com as petrolíferas que operam em sua região há mais de quarenta anos. O temor de que seus filhos não ficassem aptos a negociar com as empresas - mediando acordos coletivos e individuais, melhores condições de trabalho e de venda de seus produtos agrícolas - fez com que alguns pais de família se opusessem ao ensino bilíngue, com receio de que os jovens não conhecessem suficientemente a

língua castelhana. Segundo aquela autora, este também seria o temor de outros grupos envolvidos na economia extrativista peruana há décadas.

A partir disto, Belaunde (2010) conclui que, apesar de suas diferentes posturas em relação às empresas extrativistas, tanto para os Achuar como para os Kichwa, a escolarização e a profissionalização são instrumentos de cidadania e ambos reiteram seu desejo de que sejam seus filhos os que ocupem os postos de professor, médico, enfermeira, advogado, engenheiro e técnico em suas comunidades em um futuro próximo. Neste sentido, a escolarização e a profissionalização são concebidas como passos fundamentais para atingir a autonomia política e econômica, instituir a equidade de direitos e *status* e assegurar a permanência dos povos indígenas em seus territórios ancestrais.

As representações indígenas sobre escolarização e suas possíveis consequências também compõem a abordagem de Gow (2010). Este autor adverte que, apesar da atual importância que as instituições educacionais e a alfabetização têm para muitos povos indígenas amazônicos, especialmente como resultado do trabalho do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e seus programas de educação bilíngue, os antropólogos raramente têm abordado o tema da alfabetização nestas culturas. Em geral, a alfabetização é considerada simplesmente como outro elemento do contato entre os povos tribais amazônicos e as sociedades nacionais.

Las etnografías de los pueblos indígenas amazonicos son ricas en condenas a la iniquidades cometidas por las sociedades nacionales, los misioneros y la “civilización occidental” en general, pero son notablemente pobres en términos de su análisis de la fascinación que los pueblos indígenas han sentido por estos intrusos. (GOW, 2010, p. 116).

Conforme Gow (2010), ainda que alguns autores assegurem que a leitura e a escrita têm a capacidade de transformar radicalmente uma cultura, os antropólogos produziram pouca informação a respeito da maneira que os povos indígenas amazônicos, que contam com extensas literaturas em sua própria língua, como os Shuar, os Aguaruna e os Quichua do Napo, reagem em relação a esta mudança. Do mesmo jeito, os antropólogos prestam pouca atenção ao que pensam os povos indígenas amazônicos sobre a escrita alfabética ocidental.

A partir da *História de Sangama*, um texto narrado por um professor Piro e recolhido por uma missionária em meados dos anos 1950, Gow (2010) revela a relação histórica entre aquele povo e a escrita alfabética ocidental. Sangama era um Piro que dizia conhecer a arte da leitura. Viveu em um período em que seu povo estava submetido aos brancos em um sistema de escravidão por dívidas e teria aprendido a ler antes da chegada do SIL, que aconteceu na década de 1940, e sem ter frequentado escola. Ou seja, a fonte de seu conhecimento era oculta, como é oculta a fonte do conhecimento dos xamãs. Os Piro do baixo Urubamba estiveram entre os primeiros povos indígenas a receber um programa de educação bilíngue. Eles já teriam tido contacto com a educação escolar antes daquela data, mas com pouco êxito. Foi o SIL que teve um impacto mais profundo entre os Piro. Além de suas elevadas taxas de alfabetização, a promoção de educação escolar para seus filhos é elemento central da organização das comunidades.

O SIL começou seu trabalho com os Piro em uma época em que a região do baixo rio Urubamba e a Amazônia peruana em geral atravessavam um período de rápidas mudanças socioeconômicas. A Segunda Guerra Mundial havia proporcionado o ímpeto para uma rápida transformação da região, a qual passou de uma zona econômica marginal para se constituir como fonte de recursos estratégicos para o mercado mundial. Em particular, a conclusão da estrada Lima-Pucallpa, em 1943, permitiu que se exportassem madeiras duras tropicais daquela região para o mercado mundial. A população nativa passou rapidamente a manter relações de escravidão por dívidas nas fazendas de seus patrões brancos e a se dedicar à exploração madeireira sazonal, combinada com uma produção autônoma de subsistência. Os indígenas não ficaram livres das dívidas, as quais continuaram estruturando as relações comerciais na exploração madeireira, mas se libertaram da escravidão da residência contínua junto a seus patrões, criando aldeias independentes que giravam cada vez mais em torno das escolas bilíngues estabelecidas pelo SIL (GOW, 2010, p. 107-108).

A história narrada pelo professor Piro, ao descrever a maneira com que Sangama abordava os textos escritos, revela a relação entre o desenho gráfico e a linguagem na prática xamânica dos Piro. A partir daquela narrativa, Gow (2010) estabelece que, para entender a natureza da escrita, Sangama tomou emprestado o paradigma do conhecimento xamânico para explicar a mecânica daquele poderoso meio de

comunicação. Na década de 1980, a maioria dos Piro era cristã, batista ou católica. Apesar disto, e quase de maneira unânime:

los Piro tienen fé en la curación shamánica y especialmente en el uso de ayahuasca. Así como toda aldea debe tener una escuela, toda aldea tiene uno o más shamanes practicantes. La alfabetización y el shamanismo son dos formas igualmente importantes de conocimiento que permiten controlar el hostil mundo exterior: mientras que la alfabetización permite a los nativos lidiar con sus patrones blancos y con el Estado, los shamanes lidian con las fuentes de enfermedad en el río y en el bosque. (GOW, 2010, p. 115).

A escola dos Bakairi também foi interpretada por Collet (2010) como um instrumento privilegiado de mediação entre o mundo indígena e o mundo dos brancos. Para os Bakairi, a escola é o lugar onde, através de conhecimentos, comportamentos, hábitos e disciplinas, o aluno pode atuar como “civilizado”. Ou seja, é na participação no ritual escolar que os alunos vivem a cada dia a *performance* de “ser como o branco, civilizado”, o que inclui não apenas os trajes apropriados e objetos industrializados como caderno, caneta, vídeo, computador, televisão e livros, mas também, a disciplina baseada em notas, provas, horários e posturas corporais adequadas. Para aquela autora, os Bakairi pretendem, ao se familiarizarem com o modo de vida civilizado, transformar-se em civilizados. Sob este aspecto, a escola bakairi, à primeira vista, parece estar completamente alheia ao contexto tradicional de aprendizagem, pois os indígenas fazem questão de que esta seja “como a do branco” e, para isso, esforçam-se em copiar a disciplina, as maneiras, o conhecimento das escolas da cidade. Por este motivo, aparentemente, tratar-se-ia de uma escola não-diferenciada, “o oposto do que seria pensado como escola indígena”.

No entanto, Collet (2010) descobriu que é exatamente ao pretender “ser como o outro”, no “civilizar-se” pela escola, que os Bakairi se reproduzem enquanto um grupo diferenciado, tendo o parentesco como fundamento organizacional e valor maior. Desta forma, ela estabelece que a contraposição escola nativa *versus* escola urbana é falsa e que a busca da domesticação do padrão de escola do “branco” faz parte do modo próprio dos Bakairi lidarem com a alteridade e se reproduzirem enquanto um grupo discreto, enquanto famílias e enquanto pessoas. Outra importante descoberta daquela autora é que a escola para os Bakairi é um importante centro de aprendizado, no entanto, aquilo que é denominado “conteúdo escolar” (ler, escrever, contar etc.) importa

mais como parte da “*performance* de civilização” do que enquanto conhecimento apenas. “O fato de saber ler, por exemplo, importa mais como uma capacidade a ser adquirida, que carrega extremo valor simbólico, do que enquanto uma habilidade técnica” (p. 177).

O caso da escola dos Bakairi é especialmente relevante porque põe em evidência as motivações da comunidade indígena ao definir a forma como será conduzido o processo de escolarização. Fazer com que a escola comunitária seja parecida com uma hipotética escola da cidade tem a ver com os entendimentos que os Bakairi têm sobre sua existência enquanto grupo e sobre suas idealizações de futuro. O que importa aqui não é a escolha dos “conteúdos curriculares” e se eles contribuem ou não para a valorização da cultura indígena. O que importa é ser deles a intenção de adotar os modos da escola urbana.

Já se mostrou que a mera presença de organizações escolares tem gerado mudanças sociais impactantes no meio indígena e, principalmente, que a escolarização é tomada pelos indígenas como instrumento ao seu favor. Quando a escola deixa de ser uma organização “de fora” e passa a ser gerida e planejada por professores e professoras indígenas, as decisões quanto ao seu funcionamento tendem a partir da comunidade indígena. Isto significa que um aspecto importante que distingue a escola indígena da escola convencional é a possibilidade de interferência da comunidade. Neste aspecto, concorda-se com Kahn e Azevedo (2004, p. 62), que entendem que o grande trunfo da escola indígena em relação às escolas da sociedade não-indígena é que sua especificidade se dá a partir do entendimento que cada povo tem sobre seus projetos de futuro.

Esta pesquisa, que também está interessada nos fatores que contribuem para o exercício da autonomia indígena, procura definir a educação escolar indígena a partir dos nexos entre escola e comunidade. Por este motivo, ainda que se leve amplamente em conta as considerações acerca da agência indígena frente às diversas ofertas de escolarização, interessam, sobretudo, experiências que põem em evidência as intenções indígenas frente aos seus processos de escolarização. Na revisão da literatura que subsidia aquela definição, ganham destaque três atributos inovadores que parecem convergir na conformação de escolas preocupadas em adequar objetivos escolares e as aspirações

comunitárias quanto ao futuro: produção de conhecimento necessário aos estudantes e outras pessoas implicadas, prática daquilo que se pretende preparar nos estudantes e outras pessoas implicadas e intervenção direta para a melhoria das condições de vida daquelas pessoas.

2.3- Produção de conhecimento necessário

De acordo com Silva (1995, p. 9-10), na segunda metade da década de 1970, em meio a um intenso processo de reorganização da sociedade civil e constituição de novos atores no cenário político brasileiro, tomam vulto o movimento indígena e as entidades civis de apoio à causa indígena. De acordo com aquela autora, no contexto da busca de informações, na formulação de projetos e reivindicações e na defesa de seus direitos, o debate dos povos indígenas e seus interlocutores na sociedade nacional trouxe a educação escolar indígena para o primeiro plano. Nas aldeias e nas áreas indígenas, foi neste mesmo período que emergiram as primeiras tentativas de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. Este processo, segundo a mesma autora, foi intenso, rápido, politicamente inovador e transformou a escola indígena convencional (definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios) em espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e seu futuro, sobre seus conhecimentos, seus projetos e a definição de seu lugar em um mundo globalizado.

Até os anos 70, com indicam Kahn e Franchetto (1994, p. 6), é possível identificar um projeto claro, explícito e pragmático que norteou a escolarização para as pessoas indígenas no Brasil: catequese e socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira. A tradição indigenista, de acordo com elas, estava pautada no estímulo a formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena à lógica de acumulação. O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior à da cultura ocidental cristã. Um exemplo da aplicação daquela tradição foram os convênios que os órgãos oficiais de tutela, primeiro o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (Funai), estabeleceram com instituições religiosas para escolarizar indígenas em suas comunidades e aldeias. Este quadro passa a ser alterado a

partir dos anos da década de 1980, período de grande transformação nas concepções que vão nortear o convívio do Estado brasileiro com sua realidade indígena. Este período marca a afirmação dos movimentos indígenas organizados no Brasil, motivados também pelo caminho construído pelas organizações civis indigenistas para a conquista de direitos formais garantidos na Constituição Federal de 1988.

Conforme as mesmas autoras, o processo de reconquista dos territórios indígenas foi decisivo na demanda por um ensino escolar formal nas aldeias. As organizações de apoio aos indígenas tiveram papel fundamental junto à Funai, pressionando o governo para o reconhecimento das terras indígenas. Os líderes indígenas, ao se dirigirem às autoridades federais, ou no contato direto com as forças políticas locais interessadas em suas terras, como madeireiros, mineradoras, garimpeiros e fazendeiros, foram percebendo que a escola implantada há anos em suas aldeias era de pouca serventia: oferecia-lhes uma matemática incapaz de fazer-lhes assumir o controle de trocas comerciais historicamente injustas, um código escrito limitado à leitura de trechos da Bíblia, de “bê-a-bás” ou, ainda, de textos que empobreciam e infantilizavam fragmentos da tradição oral (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 07).

A nova escola indígena que começa a ser desenhada nasce, portanto, da ruptura com um modelo escolar que desrespeitava e desconsiderava a cultura indígena e que também era deficiente na preparação do indígena para uma relação menos assimétrica com a sociedade não-indígena envolvente. O caso Waiãpi, descrito por Kahn (1994, p. 138-139), é bastante elucidativo a este respeito. Conforme a autora, assim como outros grupos indígenas, o desejo dos Waiãpi de conhecerem e dominarem a língua portuguesa foi expresso por uma demanda genérica de “querer escola”, seja ela qual fosse. A Funai, responsável pelo processo de integração dos índios na sociedade brasileira, fez com os Waiãpi o mesmo que fez com tantas outras etnias: concentrou-os em aldeias, construiu postos de atendimento de saúde e instalou escolas geridas por missionários protestantes do *Summer Institute of Linguistics*. Os missionários, cuja atribuição outorgada pela Funai era orientar e/ou assumir o trabalho educacional, instalaram-se numa das aldeias para estudar a língua Waiãpi. A partir daí, possibilitaram a implantação de uma escola bilíngue, com alunos aptos a serem alfabetizados para se tornarem leitores da Bíblia.

Feito o trabalho linguístico, missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB)¹² construíram uma escola em outra aldeia, iniciando-se o processo de letramento dos Waiãpi. A partir de meados dos anos 1980, os Waiãpi continuavam reivindicando escolarização e o único modelo de escola a que tinham acesso era o dos missionários. No entanto, os adultos expressavam o sentimento de que os jovens e crianças não estavam aprendendo satisfatoriamente aquilo de que mais necessitavam: comunicar-se com os brancos sem serem intermediados pela Funai. Os Waiãpi se sentiam aptos para resolver por si sós pequenos problemas, como encaminhar e reaver espingardas que precisavam de conserto em Macapá, comprar munição na quantidade e qualidade desejadas, escolher o tipo de tecido preferido e, sobretudo, entenderem e controlarem as várias etapas do processo de reconhecimento de seu território. Por conta disto, delineou-se um projeto para implantação de escolarização formal, diferente daquele oferecido pela Missão Novas Tribos do Brasil, embasado em dois propósitos: formar professores indígenas Waiãpi e incrementar o ensino do português oral para os jovens e adultos que teriam papel político relevante junto aos brancos. Para que isto se tornasse possível, o trabalho deveria, antes de mais nada, preparar e assessorar professores brancos que haviam sido contratados pelo governo estadual para trabalhar nas escolas Waiãpi.

O processo de criação de escolas que fossem das comunidades indígenas aponta para esforços de compatibilização dos objetivos escolares com a realidade de vida das pessoas implicadas. Sob este aspecto, vêm à tona definições a respeito de quais conhecimentos são necessários. Ao mesmo tempo, ao romper com a lógica histórica da escola como agência especializada em transmitir conhecimentos considerados universais, a escola indígena se volta para a produção do conhecimento que entende necessário.

A identificação entre educação escolar e produção de conhecimento, para Ghanem (2004, p. 18) é condição fundamental para uma relação adequada e coerente entre escolarização e democracia. Conforme ele entende, para se adequar à democracia não bastaria à educação escolar brasileira promover a multiplicação de aprendizagens e

¹² A MNTB é uma “agência missionária cujo objetivo é alcançar grupos minoritários com o Evangelho de Cristo e prestar assistência ‘integral’ nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento comunitário”. Foi fundada em 1953 (MISSÃO NOVAS TRIBOS DO BRASIL, 2013).

buscar aprendizagens significativas se elas seguirem sendo a doação de saberes que podem circular ou ter utilidade no contexto dos alunos. As aprendizagens significativas precisam ser interpretadas como saberes que é necessário produzir no âmbito dos educandos, estabelecidos com cada vez mais influência direta de educadores e educandos e produzidos por eles. A necessidade de produzir um saber indisponível oferece uma baliza, uma orientação para buscar conhecimentos existentes e para possíveis aprendizagens. Sem privilegiar essa busca de conhecimentos orientada, a aprendizagem ou se reduz ao lúdico, ou se impõe heteronomamente, ou é cega. Mais do que abandonar o “ensino frontal” e buscar um modelo adequado de ensino, no sentido de transferir saberes, é preciso conceber a educação escolar como esforço de produção de conhecimento necessário à ação do indivíduo sobre si e do sujeito pessoal sobre as relações sociais (GHANEM, 2004, p. 218).

Para aquele autor, uma educação escolar adequada à democracia não significa “melhorar” ou “aumentar” a qualidade da educação escolar. Trata-se de mudar de qualidade, edificar outro modelo baseado na produção de conhecimento. Em tal modelo, mais importante que estabelecer um padrão nacional ou internacional, é que cada grupo local estabeleça, com crescente nitidez, o conhecimento que necessita produzir, podendo, por conseguinte, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Só depois disso é que restaria buscar as formas eficientes de dominar os conhecimentos existentes (Ibid., p. 219).

Um marco teórico deste entendimento está nas formulações de Paulo Freire sobre o modelo educacional brasileiro. Tais formulações, embora tenham surgido há mais de cinquenta anos, não perderam sua atualidade. As objeções de Freire ao modelo educacional vigente articulavam-se em torno de alguns temas principais: a superposição da escola à realidade; a orientação excessivamente centralizadora das instituições escolares; o rígido autoritarismo e o caráter assistencialista das atividades. A primeira e mais geral dentre estas críticas apontava para a ausência de entrosamento entre a educação e a realidade brasileira. A escola seria “desenraizada”, “desatualizada”, “inorgânica”, “inautêntica” e “desvinculada da vida porque estranha às condições do presente” (BEISIEGEL, 1982, p. 95).

Partindo do pressuposto de que o homem realiza plenamente sua humanidade enquanto

interfere, Freire (2007, p. 31) propõe que a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, já que o homem deve transformar a realidade para “ser mais”. Conhecido internacionalmente como criador de um método de alfabetização, ao estudar as articulações mais gerais entre a educação e a sociedade no Brasil, aquele autor concluía que a simples alfabetização de pessoas adultas seria por si mesma insuficiente. O essencial era transcender a erradicação do analfabetismo para que se erradicasse a inexperiência democrática do Brasil, por meio de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratizava. A escola, desvinculada da vida, centrada na palavra esvaziada de realidade, não contribuiria, portanto, para que estudantes ganhassem experiência sobre o que fazer, pois, neste modelo, não se desenvolveria a criticidade da consciência, indispensável à democratização (BEISIEGEL, 1982, p. 109-10).

As ideias de Freire foram importantes fontes de inspiração de uma movimentação maior, desencadeada na década de 1960, em torno práticas que se autodenominaram de “educação popular”. É certo que alguns autores como Beisiegel (2004) e Paiva (1973) entendem que educação popular seria o mesmo que escolarização do povo, ou escolarização de todos os brasileiros, não se reduzindo às experiências da década de 1960. No entanto, a expressão educação popular passou a tipificar os esforços voltados não apenas para a escolarização básica de jovens e adultos, embora a questão da alfabetização inicial fosse um elemento extremamente valorizado, mas estava referida a atividades de mobilização e conscientização política e se manteve, na maior parte das vezes, fora dos muros da escola pública, mesmo quando eram promovidas pelos governos. No Brasil, foram desenvolvidas principalmente nos chamados centros de cultura popular e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)¹³, sendo seus exemplos mais notáveis o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e o Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE)¹⁴.

Focalizando outros países da América Latina além do Brasil, Bengoa (2000, p. 22) aponta que as organizações indígenas que emergiram nos anos de 1980 estiveram,

¹³ Pequenos grupos organizados em torno de paróquias do meio urbano ou de capelas no meio rural.

¹⁴ A este respeito, conferir Beisiegel (1992), Betto (1985), Brandão (1977), Catão (1986), Góes (1980), Paiva (1973) e Wanderley (1984).

muitas vezes, ligadas à “educação popular” e foram adquirindo crescentemente uma “consciência étnica” para além dos problemas econômicos, sociais e políticos que afetavam aos indígenas na região.

Um processo parecido, conhecido a partir de Messeder e Ferreira (2010), deu-se entre um pequeno grupo de professoras da Aldeia Tupinambá de Sapucaeira, uma das 25 comunidades que constituem o povo autodenominado Tupinambá de Olivença, em 1996. O grupo começou a trabalhar voluntariamente para alfabetizar as pessoas da aldeia e, ao participar do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira, Caporec, teve contato com a obra de Paulo Freire. A partir daí, foram estimulados a conciliar ao processo educacional o estudo e a problematização da sua realidade de vida. Isto contribuiu para que questões étnicas emergissem nas histórias de vida de alfabetizados e dos alfabetizadores e passaram a integrar o programa de formação docente. Assumindo-se como indígenas, muitos alfabetizadores integravam atividades de formação e de articulação política indígena que preparavam as atividades paralelas à “Comemoração dos 500 Anos do Descobrimento do Brasil”. Para os autores, portanto, o trabalho de militância em torno da alfabetização na zona rural daquela região foi responsável pelo processo de organização étnica do conjunto do povo Tupinambá.

A correspondência entre escolarização indígena e educação popular também está explicitada em Monte (2000, p. 15), que trata do processo de elaboração da política de escolarização indígena no Acre, no início da década de 1980, no âmbito do programa “Uma experiência de autoria”, executado a partir da aliança entre a Comissão Pró-Índio e organismos públicos. Aquela autora aponta que a formulação de um projeto de escolarização flexibilizada a partir das especificidades e variedades de sociedades indígenas envolvidas e do potencial de participação dos atores, por seu caráter inovador, não contava com referenciais teórico-metodológicos prévios além dos princípios políticos e pedagógicos da educação popular.

Seria de grande relevância uma pesquisa que mapeasse ou caracterizasse, da mesma forma que já ponderou Torres (1988) acerca de iniciativas latino-americanas, o quanto do ideário da chamada educação popular culminou em práticas educacionais coerentes com tal ideário no Brasil, seja na escolarização básica de pessoas jovens e adultas, seja nos esforços direcionados à conscientização política e à escolarização de trabalhadores

ou de outros grupos específicos como camponeses, pessoas que vivem nas florestas etc. No âmbito da educação escolar indígena também seria de grande pertinência identificar o quanto dos marcos teóricos da educação popular vêm culminando em práticas educacionais correspondentes. No entanto, mesmo faltando uma pesquisa conclusiva a este respeito, é possível perceber que ideias chave do que se convencionou denominar educação popular estão expressas em práticas da escola indígena, como a preocupação com a intervenção direta sobre as condições de vida dos grupos a quem presta serviços educacionais e o entendimento de que estes mesmos grupos possuem conhecimentos que precisam ser valorizados no ambiente escolar. As ideias de que o ensino pode ser via pesquisa e o professor um pesquisador, embora não tenham sido originalmente propostas por Freire, guarda grande correspondência com a abordagem política proposta por ele.

Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento. (FREIRE, 1982, p. 36).

A formação de indígenas para atuarem como professores nas escolas de suas aldeias é, para Grupioni (2003), a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas estariam demonstrando que isto, além de possível, é desejável e altamente rentável em termos pedagógicos e políticos. Um aspecto importante desta formação se situa na ênfase de que a atuação docente seja respaldada por atividades de pesquisa.

O uso das expressões “professor-pesquisador” e “ensino via pesquisa” parece ter vingado no linguajar geral dos cursos de formação de professores indígenas e ter se incorporado, de formas diversas, ao linguajar destes mesmos docentes. De maneira semelhante ao que ocorreu em relação ao ensino bilíngue e à valorização da cultura indígena, em algumas situações, o ensino via pesquisa se transforma em uma metodologia de ensino ideal, que não necessariamente representa estudantes e docentes buscando conhecimentos entendidos como necessários. Em conversas com professores

indígenas, esse tema às vezes é mencionado como algo bom que deveria ser realizado, mas, não é plenamente; ou que dá certo só nas séries iniciais. Às vezes, a atividade de pesquisa só é entendida como tal quando está vinculada à coleta de informações sobre “a cultura”. De qualquer forma, o que é importante ressaltar é que as recomendações do Ministério da Educação, expressas na legislação e nas publicações que a interpretam, foram convertidas em ideais de escola indígena. Talvez estas recomendações nunca tenham chegado a algumas escolas. Talvez tenham chegado e poucos tenham se apropriado da sua linguagem complexa¹⁵. Mas, o que parece ter ocorrido é que experiências bem sucedidas de ensino via pesquisa de base local geraram um discurso que foi disseminado, não necessariamente realizado, sobre a maneira ideal de se ensinar na escola indígena.

Seria de grande pertinência uma pesquisa voltada especialmente à forma de elaboração da política de escolarização indígena que, além de identificar quem foram os principais atores desta elaboração, dedicasse-se a desvendar processos que transformaram diretrizes gerais em prescrições detalhadas. Isso é especialmente problemático em relação à elaboração de projetos político pedagógicos, os PPPs. A resolução da Câmara de Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), que fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelece que aquelas escolas terão normas e ordenamento jurídico próprios, organização escolar própria e desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos seus respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares. A resolução ainda define que aos conselhos estaduais de educação competirá o estabelecimento de critérios específicos para a criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas, assim como o reconhecimento e a autorização de funcionamento das mesmas escolas.

¹⁵ Os professores indígenas “têm assim a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os normalmente denominados conhecimentos “universais”, transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos “próprios”, “étnicos” ou “tradicionais”, a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural. Para tal, os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar” (BRASIL, 2002a, p. 20-21).

O que parece ter ocorrido é que a garantia de que as escolas indígenas pudessem elaborar e executar suas próprias propostas pedagógicas foi também interpretada como uma espécie de pré-requisito, segundo o qual, a escola indígena, para ser reconhecida, precisaria submeter seus “PPPs” aos conselhos municipais ou estaduais de educação, como orientam Kahn e Azevedo (2004, p. 67). No entanto, numa direção diferente, as mesmas autoras afirmam que “no Censo Escolar, as escolas – reconhecidas ou não – podem se declarar como indígenas, mesmo não tendo definido PPPs próprios e diferenciados”.

Causa certo estranhamento uma escola poder se declarar indígena e, ao mesmo tempo, poder não ser reconhecida como tal. Também causa estranhamento a possibilidade de os conselhos estaduais exigirem um projeto pedagógico para reconhecer uma escola como indígena, além da possibilidade de aprovarem ou não o projeto¹⁶. A questão não é se é positivo ou importante escrever ou documentar um projeto pedagógico, mas o fato de transformá-lo em uma suposta condição para o reconhecimento de uma escola como indígena, mesmo que esta esteja situada em uma terra indígena, atenda majoritariamente a pessoas indígenas e tenha sido solicitada por uma comunidade indígena. Em São Gabriel da Cachoeira, a elaboração dos projetos pedagógicos de algumas escolas foi decorrente de amplas mobilizações comunitárias e apoio técnico de assessores externos. Já no estado de Rondônia, diversos atores ligados diretamente à formação inicial dos professores indígenas no “Projeto Açaí” apontavam para a complexidade que envolvia as relações com grupos indígenas cujo contato com a sociedade não-indígena é extremamente recente. Diversos professores não falavam português e a referência de escolarização predominante foi propiciada pela atuação de missionários evangélicos. Apesar de tão distintas realidades, uniformizam-se orientações, procedimentos e expectativas construídas a partir de experiências consideradas bem sucedidas de base

¹⁶ O jornal “FolhaRR.com” noticiou, em abril de 2012, que o Conselho Estadual de Educação de Roraima tinha aprovado o primeiro projeto político pedagógico de uma escola indígena daquele estado (CONSELHO, 2012). Outra matéria veiculada no jornal “A Crítica.com”, em abril de 2013, trata de um projeto de lei em tramitação na Assembleia Legislativa do Amazonas que, se aprovado, tornará o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas um órgão normativo e autônomo. O atual presidente deste organismo informa à reportagem que, atualmente, o papel do conselho se limita ao assessoramento técnico e pedagógico junto à secretaria para as ações e projetos de educação escolar desenvolvidos junto às comunidades indígenas. A normatização, para ele, é um avanço, pois permitirá normatizar as grades curriculares e garantirá ao conselho o poder de decidir sobre atos de criação de escolas e aprovação dos planos políticos pedagógicos (SILVA, 2013).

local. Como sugere Grupioni (2006, p. 39), práticas alternativas à ação do Estado geraram um paradigma que foi legitimado por uma legislação recente e incorporado como pauta de uma política pública específica por parte do governo brasileiro.

Se o paradigma que foi gerado se distancia das escolas indígenas reais talvez seja válido repensar a própria ideia da proposição ou defesa de paradigmas. Albuquerque (2009), preocupada com o que considera uma enorme defasagem entre o proposto e o executado na escola indígena, aponta que a diversidade de saberes entre os povos indígenas repudia os modelos/sistemas fechados, cronologicamente lineares, fragmentados e disciplinares da “Escola Moderna”. Um sistema aberto possuiria múltiplas entradas para o conhecimento, dependendo das perguntas, dos interesses ou problemas. Seu raciocínio está baseado em Deleuze (1992, p. 45), que propõe que um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Os conceitos, no entanto, não são dados prontos, eles não preexistem, precisam ser inventados a partir de uma necessidade.

Neste sentido, para Albuquerque (2009), em uma escola indígena funcionando com sistemas abertos o importante não é estudar conteúdos disciplinares gerais pré-estabelecidos que talvez sejam utilizados, mas, sim, as questões reais, os acontecimentos e os problemas que precisam ser interpretados, compreendidos, resolvidos. A escola do povo Tuyuka, na região do alto rio Negro é, para aquela autora, uma iniciativa interessante de ruptura com a fragmentação e a linearidade dos currículos escolares. No ensino médio, a escola se organiza por projetos, com grupos diferenciados de pesquisa, de acordo com os interesses da comunidade e dos alunos. A partir do relato de um dos assessores da escola, um agrônomo do Instituto Socioambiental, na escola Tuyuka, o ensino abrange matérias comuns como a matemática e matérias específicas, como dança e música tradicionais, técnicas artesanais e medicina tradicional. Todas são ensinadas por meio da pesquisa e da prática integradas e adaptadas à realidade local. Dentre os projetos, há a criação de abelhas sem ferrão (meliponicultura) e levantamentos ecológicos a partir do estudo da paisagem das comunidades Tuyuka.

A partir do que propõe Albuquerque (2009), a Escola Tuyuka, para poder executar seu projeto pedagógico, insubordina-se aos sistemas fechados e abre inúmeras possibilidades de criação. Isto não é feito sem riscos. Em 2012, no período em que se

buscavam informações em São Gabriel da Cachoeira, docentes da Escola Utapinozona Tuyuka mencionaram que os estudantes que haviam concluído o ensino médio naquela escola não estavam conseguindo obter, da Secretaria Estadual de Educação, a certificação correspondente. De acordo com eles, isto estaria acontecendo porque insistiam em não avaliar os estudantes da forma proposta pela Secretaria, a partir de disciplinas.

Com inúmeros obstáculos a serem enfrentados, principalmente no embate para que as exigências dos organismos públicos se adéquem às especificidades de sua escola, os Tuyuka parecem ter encontrado um caminho propício para a produção do conhecimento que lhes parece necessário. Como ressalta Albuquerque (2009, p. 51), experiências deste tipo são ações paradigmáticas, capazes de inspirar e mover outras comunidades para (re)criá-las, (re)inventá-las, mas não (re)produzi-las, pois não são modelos.

Um aspecto considerado especialmente valioso no caso Tuyuka está relacionado tanto à forma de se definir quais conhecimentos são necessários como à importância dada à ação. Isto significa que ao processo educacional estão incorporadas as práticas daquilo para o qual estão voltadas suas pretensões de futuro.

2.4- A prática enquanto preparação para a ação

Retomando a caracterização proposta por Ghanem (2006), à medida que a escola se consolida como agência especializada em transmitir saberes considerados legítimos e indispensáveis, ela se distancia e se alheia das necessidades mais vivas dos diferentes grupos sociais. Por este motivo, pode ser concebida como inovadora a educação escolar que, ao invés de se impor, propõe um diálogo produtivo com os grupos sociais. Este diálogo é produtivo conforme esteja voltado para a realização daquilo que se pretende preparar. A prática, portanto, não é importante apenas enquanto facilitadora da aprendizagem de alguma coisa, ela é a própria vivência daquilo para o qual está voltado o processo educacional.

Ao pesquisar as representações dos Tapirapé sobre a escola, Gorete Neto (2009) sublinha que, para aquele grupo, a necessidade da escola está associada ao contato com

o não-índio. Conforme ela observa, a escola para aquela aldeia se configura como espaço privilegiado para aprender a língua portuguesa e a(s) cultura(s) não-indígena(s). Esta representação se aproxima das representações Tapirapé sobre a língua portuguesa, já que, assim como a escola, serve para o contato/embate com o não-índio, para a defesa dos direitos indígenas.

Na opinião de um líder e professor Tapirapé recolhida por aquela autora, “a escola ajudou na luta da terra porque a pessoa sabe como fazer documentação para autoridade”. Uma contribuição da escola, portanto, é possibilitar que os líderes dominem o processo de confecção de documentos. Isto envolve não só saber escrever em português, mas, também, certo domínio do jargão específico e da estrutura de tais documentos. Na década dos anos 2000, por exemplo, os Tapirapé estavam em conflito com mineradores não-índios. Um grupo destes mineradores assediou alguns líderes para que autorizassem a prospecção de minérios dentro da terra indígena, mas, a maioria dos Tapirapé era contrária à entrada dos mineradores. Mesmo assim, aqueles líderes levaram em sigilo alguns mineradores onde supostamente se encontravam as jazidas, em um local considerado sagrado para os Tapirapé. A descoberta deste fato pela comunidade gerou grande temor de que o território Tapirapé fosse invadido, depredado, e seu sítio sagrado violado. Naquele período, estava acontecendo uma das etapas do curso “2º grau Tapirapé”, que formaria a primeira turma da aldeia neste nível de ensino. Diante das circunstâncias, os cursistas elaboraram, durante a aula de língua portuguesa, dois documentos para serem enviados ao procurador da república, em Mato Grosso, denunciando os fatos e exigindo providências. Estes documentos também foram entregues ao cacique de cada uma das aldeias. Os documentos foram apresentados à comunidade e, após uma intensa discussão realizada na escola, foi decidida a destituição de todos os caciques que atuavam naquele momento, envolvidos ou não com o caso (GORETE NETO, 2009, p. 54-55).

No exemplo Tapirapé, a ação educacional não está voltada a uma preparação para um estado de coisas futuro. Não é uma formação baseada em conhecimentos que hipoteticamente serão necessários para a ação política futura. A ação educacional é a ação política. Isto significa que, naquele tipo de organização escolar, a vivência da ação é considerada a melhor preparação para a ação.

Em relação a isto, é grande a pertinência da abordagem proposta por McCowan (2010) sobre democratização escolar. Ele retoma o conceito de “formas prefigurativas”, a partir das quais a escola incorpora a sociedade democrática que anseia criar. De acordo com ele, formas prefigurativas de organização política são aquelas que refletem as qualidades do ideal de sociedade almejado. Em relação à escola, a forma prefigurativa requer a “harmonia” entre a natureza democrática da instituição e a sociedade democrática a ser construída. Historicamente, os movimentos prefigurativos se desenvolveram em oposição a algumas formas do marxismo, notadamente a leninista, por conta da tensão entre os meios e os fins, como o uso de violência e de organizações hierárquicas para se alcançar pacifismo e uma sociedade não-hierárquica. Formas prefigurativas estão comumente associadas ao movimento anarquista, em especial, às proposições anti-hierárquicas, baseadas nos princípios da cooperação, solidariedade e, sobretudo, na vivência destes princípios no tempo presente.

Outro aspecto importante do prefigurativo é o agir como exemplo, já que um caminho efetivo para a disseminação de ideias é mostrá-las funcionando na prática. Além disto, formas prefigurativas não são somente instrumento para a transformação da sociedade, mas também para a libertação pessoal, proporcionando importantes experiências de aprendizagem informal para aqueles envolvidos tanto individualmente como coletivamente (MCCOWAN, 2010, p. 24).

McCowan (Ibid., p. 25) propõe uma distinção em relação à proximidade entre fins e meios e em que medida estão em “separação”, “harmonia” ou “unificação”. Organizações políticas prefigurativas apresentam meios e fins unificados quando a aprendizagem política acontece a partir da própria participação política. Tipos prefigurativos na educação formal estão em “harmonia” quando os valores relacionados ao processo educacional estão em acordo com os da sociedade ideal. De outra perspectiva, contudo, os fins e os meios de uma experiência educacional formal estão em “unificação” quando a vivência ou instanciação (*instantiation*) da ação política é entendida como a melhor preparação para a ação política.

O mesmo autor ainda propõe que é possível identificar três funções-chave das formas prefigurativas: a instanciação da nova sociedade, o processo de aprendizagem daqueles envolvidos e a exemplificação de formas alternativas de organização. Para ele, há uma

hierarquia entre as três funções. Instanciação – a realização do ideal de sociedade no presente – é o aspecto mais importante das formas prefigurativas. A aprendizagem é uma justificativa instrumental, o mais importante é que a transformação social depende do desenvolvimento de novas formas de viver. O ponto chave do prefigurativo é, portanto, ser simultaneamente preparação e realização, aprendizagem e ação. A exemplificação é um importante efeito do processo, possibilitando que as pessoas vejam que alternativas são possíveis (MCCOWAN, 2010, p. 25).

O processo de escolarização Tapirapé atrela à aprendizagem da língua portuguesa um valor instrumental. Sua aquisição não é importante em si mesma, mas condição para a comunicação, para o enfrentamento de situações de opressão e o exercício da reivindicação de direitos. Ao mesmo tempo, é um caso exemplar de intervenção direta da escola sobre a realidade de vida dos atingidos e envolvidos em sua área de abrangência. Neste sentido, a escola Tapirapé exemplifica esforços de produção de conhecimento necessário à ação coletiva, inovando em relação às práticas escolares convencionais centradas no ensino e em saberes pretensamente universais.

2.5- Educação como intervenção

As ideias de que o processo de escolarização pode intervir diretamente para a melhoria das condições de vida das pessoas envolvidas ou atingidas em sua área de abrangência, ou, que os objetivos da escolarização podem ir ao encontro das aspirações de vida e futuro destas mesmas pessoas, ainda que não sejam controversas, nem diretamente combatidas, são pouco recorrentes enquanto prática social e ainda não despertam grande interesse das pesquisas acadêmicas. Um trabalho que relaciona diretamente escolarização e desenvolvimento local no Brasil é o de Dowbor (2007).

Ele destaca brevemente os casos de dois municípios. Sobre São Joaquim, em Santa Catarina, ele menciona o programa Minha Escola, Meu Lugar que se trata de uma orientação sistemática de inclusão da realidade local nos currículos escolares, envolvendo a formação de professores, a elaboração de material didático e a articulação dos currículos de diversas disciplinas. Em Pintadas, na Bahia, ele indica que, paralela à construção de alianças para a elaboração de um plano de saneamento básico para o

município e da reativação de uma cooperativa de crédito local, as escolas se direcionaram para a geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude proativa para o desenvolvimento que, de acordo com ele, fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar o instrumento científico e pedagógico da transformação local (DOWBOR, 2007, p. 75).

A partir destes casos, ele propõe que a escolarização não poderia se limitar à constituição de um estoque básico de conhecimentos para cada pessoa. Quem convive num território teria de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passaria, assim, a articular as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes, o que asseguraria à nova geração instrumentos de intervenção sobre sua realidade (DOWBOR, 2007, p. 80). O tom propositivo de sua abordagem, no entanto, leva a crer que ações que procuram equacionar escolarização com necessidades locais de desenvolvimento são pouco recorrentes no Brasil.

A mesma equação não parece ser uma exceção no âmbito da educação escolar indígena. Muito pelo contrário, a ideia de que a escolarização pode servir para melhorar a vida da comunidade tem raízes históricas e se consolida na medida em que a gestão da escola passa a ser indígena e comunitária.

A pesquisa de Messeder e Ferreira (2010) sobre a escola dos Tupinambá, na Serra do Padeiro, sul da Bahia, traz algumas iniciativas interessantes que surgem do relacionamento estreito entre escolarização e intervenção sobre a realidade local. Uma destas se refere à alimentação escolar, ou merenda. O cardápio é variado e, na maior parte das vezes, são utilizados os produtos agrícolas da própria comunidade, como aipim, frutas, farinha, pipoca, com os quais são preparados mingaus, sopas, *beiju* e sucos. A partir da Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro (AITSP), a escola compra os produtos agrícolas da comunidade, propiciando um movimento financeiro importante para os moradores. Esta forma de gestão dos recursos da escola tem sido ambicionada por outras comunidades indígenas e entendida como um exemplo bem sucedido de auto-sustentabilidade.

Conforme destacam os autores, a escola da aldeia contribui de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da comunidade em vários aspectos. A

compra do excedente de produção para a alimentação escolar possibilita a entrada de recursos regulares na comunidade e soluciona, em alguma medida, os problemas de escoamento da produção, dificultado pelos custos de transporte e também pelo preconceito dos comerciantes da cidade em relação aos indígenas. O salário dos profissionais da escola (docentes e funcionários) contribuiu no processo de capitalização comunitária, em um contexto de circulação restrita de dinheiro. A merenda elaborada com os produtos locais garante melhor qualidade na alimentação dos alunos e a consideração dos costumes e hábitos alimentares locais. Além disto, os autores apontam para uma manifestação de respeito e preservação dos recursos naturais daquela região, como, por exemplo, nas atividades do projeto “Agroecologia em terras indígenas Serra do Padeiro: Povo Tupinambá Buerarema-BA”, que capacitou e difundiu uma proposta de agricultura sob base agroecológica, introduzindo e aperfeiçoando técnicas socialmente apropriadas, com ênfase nos sistemas tradicionais, no manejo sustentável dos recursos naturais e na valorização do trabalho das mulheres nas atividades agrícolas. Além do desenvolvimento de atividades que fortaleceram e incentivaram ações produtivas e auto-sustentáveis na comunidade, o projeto formou agentes multiplicadores para atuarem nas demais comunidades Tupinambá. Para aqueles autores, portanto, as atuações da Associação e da escola se confundem com o ideal de preservação da Serra do Padeiro. Não é permitida a retirada de madeira da mata, a menos que seja para utilização doméstica e as armadilhas de caça só podem ser colocadas no entorno das roças. Além disto, a Associação encaminhou processos jurídicos contra os fazendeiros locais – que praticavam o desmatamento e provocavam a poluição do rio Una – e organizou a retomada das áreas invadidas (MESSEDER; FERREIRA, 2010, p. 191).

Tuxá (2010) aponta que, em comunidades indígenas na Bahia, existem várias iniciativas que visam ao fortalecimento do campo da economia para a manutenção, valorização e preservação dos territórios tradicionais indígenas. De acordo com a autora, o mais interessante neste processo é que tais iniciativas, em sua maioria, surgem no âmbito da escola, a partir de um conjunto de agentes que busca contribuir para um tipo de desenvolvimento que incida na manutenção de suas culturas e na qualidade de vida das gerações atuais. De acordo com ela, grande parte dos avanços obtidos naquela região é resultado do protagonismo dos próprios índios, suas comunidades, lideranças e organizações. Os professores indígenas, por sua vez, vêm tentando a duras penas

implementar um novo modelo de educação e se deparam, constantemente, com os entraves burocráticos e a falta de material de apoio.

Outro exemplo neste sentido pode ser encontrado na pesquisa de McCallum (2010) acerca da atuação da Comissão Pró-Índio do Acre. O projeto “Uma experiência de autoria”, já mencionado, atuou junto a professores selecionados entre os dez povos indígenas daquela região, contribuindo para a instalação de escolas nas aldeias e capacitando aqueles docentes para administrar as atividades das escolas. O primeiro curso aconteceu na capital Rio Branco, em 1983, e prosseguiu com cursos anuais. De acordo com ela:

os objetivos políticos e a ideologia do projeto da CPI-Acre eram radicalmente diferentes dos que haviam inspirado a educação indígena até então no Brasil. O objetivo imediato era treinar os professores e então apoiar os seus esforços em alfabetizar e ensinar matemática básica para os seus parentes nas aldeias. O objetivo maior era empoderar os alunos, dando-lhes a capacidade de entender as contas e de administrar o comércio dos seus produtos, a fim de acabar com a escravidão das dívidas, às quais haviam sido submetidos, desde a chegada dos seringalistas no Acre e no Território Kaxinawá, no final do Século XIX. As ambições políticas dos fundadores da CPI incluíam a de assegurar os direitos a terra: as escolas indígenas eram um dos meios para alcançar esse fim. A independência econômica seria alcançada e, então, mantida através do estabelecimento de cooperativas indígenas para a venda dos seus produtos e a compra de mercadorias essenciais para o transporte e a redistribuição nas áreas indígenas. (MCCALLUM, 2010, p. 94).

Também em Albuquerque (2007) há uma preciosa descrição de uma experiência de educação escolar indígena que intervém diretamente sobre as condições de vida comunitária. A autora estudou a escola Pamáali Baniwa Coripaco, que fica no alto rio Içana, na região do alto rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira.

A Escola Pamáali se propôs a ajudar a discutir e encaminhar soluções de problemas comunitários; assim, a necessidade de aumentar a produção de peixe levou a coordenação da Escola a priorizar, no currículo, a formação dos alunos (e dos professores) na arte da piscicultura, investindo na construção de barragem para aproveitamento de água branca de um igarapé das vizinhanças da escola e na montagem de um laboratório de reprodução. Dois técnicos (um engenheiro de pesca e uma bióloga) acompanharam todo o processo, dividindo o tempo entre o trabalho no campo e as discussões e sistematização do aprendido (e realizado). Os alunos participaram dos trabalhos divididos em turmas, com a responsabilidade de aprender a fazer, entendendo a tecnologia, para poder recriar o processo da construção da barragem em sua própria comunidade, onde houver o interesse das famílias. Os professores todos da escola, também divididos em equipes, participaram do processo como um todo.

No planejamento se definiu que o laboratório de reprodução ficaria na escola e que os alevinos seriam distribuídos nas comunidades que construísem suas barragens, sob a orientação dos próprios alunos, nas entre-etapas, depois dos dois meses intensivos de aula. E assim foi feito.

Dois alunos são os responsáveis pelo laboratório e conseguiram aprender rapidamente a tecnologia da reprodução, os cálculos de peso/peixe/hormônio, a disciplina de horários, nada convencionais, o saber coordenar as equipes de trabalho e de estágio dos outros alunos no laboratório, enfim, junto com os professores e os técnicos, estes dois alunos garantem o sucesso da reprodução, objetivo maior da ação.

A produção toda da Escola Pamáali, durante um bom tempo, girou em torno da piscicultura, garantindo o registro cuidadoso não só de como fazer o trabalho (cartilha para as comunidades), como também o resultado de pesquisas afins, como a anatomia e fisiologia dos peixes, tipos de peixes do Rio Içana, os conhecimentos tradicionais sobre os peixes, épocas de reprodução, mitologia, etc. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 231-232).

O relacionamento direto entre escolarização e intervenção sobre condições de vida manifesto nas experiências indígenas pode ser interpretado a partir do enfoque proposto por Touraine (1998, p. 323). Ele entende que, ao modelo escolar propedêutico, dever-se-ia sobrepor outro, que partiria da observação das desigualdades de fato e procuraria corrigi-las ativamente, produzindo uma visão realista e não idealizada das situações coletivas e pessoais. Desta forma, os conhecimentos (e os assim chamados valores) seriam ressitoados em situações sociais e históricas concretas. Para aquele autor, esta concepção da educação escolar não se define somente pela sua pertença a uma sociedade democrática. Ela atribui à escola um papel ativo de democratização, levando em conta as condições particulares em que as diferentes pessoas se defrontam com os mesmos instrumentos e com os mesmos problemas.

Quando a escola indígena se dedica a contribuir para a solução dos problemas comunitários, volta-se para a busca e produção de conhecimentos que possam ser necessários para melhorar as condições de vida da comunidade. Diferente do modelo de escola somente orientado à preparação em torno de conhecimentos que hipoteticamente serão úteis em um estado futuro, é uma escola que se compromete com a realidade de vida atual das pessoas a quem se dirige. Sob este aspecto, ao invés de pressupor necessidades futuras, a escola indígena contribui ativamente para a realização de projetos de futuro comunitários, estejam relacionados à valorização de suas culturas tradicionais ou à busca de equilíbrio nas relações com a sociedade não-indígena.

CAPÍTULO 3

3- Escolarização e projetos de futuro

A ideia de projetos de futuro pode ser muito esclarecedora do mundo contemporâneo ao mesmo tempo em que é uma via de compreensão da educação escolar indígena. Isto depende da distinção de alguns significados atribuídos a esta expressão. Neste capítulo é feita esta distinção mostrando que os autores que se debruçaram sobre o que seria o futuro das populações indígenas focalizaram a dimensão da cultura, que ora aparece como corrompida por fatores externos e condenada ao aniquilamento, ora como inviolável, permanecendo e se reelaborando de forma dinâmica, apesar e a partir dos fatores externos.

O que se propõe é que para além de estabelecer se a cultura se preserva ou se destrói na mudança, importa identificar quem controla a mudança. Este argumento está inserido no debate sobre as mudanças nos modos de vida de populações originárias decorrentes de seus ajustamentos à situação de contato permanente com a sociedade não-indígena. Desta forma, a escola ou a escolarização indígena será abordada frente ao seu potencial em favorecer que cada povo decida sobre o que muda ou o que permanece na própria cultura.

A hipótese que se pretende examinar nesta tese é a de que experiências recentes de escolarização indígena vêm buscando compatibilizar explicitamente objetivos escolares com objetivos comunitários. Estes estão relacionados às necessidades atuais de sobrevivência dos grupos indígenas e às aspirações acerca de seu futuro. São objetivos que frequentemente são tratados na literatura especializada, nos documentos produzidos pelos órgãos governamentais e nos discursos indígena e indigenista sob a expressão “projetos de futuro”¹⁷.

¹⁷ A expressão “projetos de futuro” pode ser colhida em duas teses de doutorado (GRUPIONI, 2008; GORETE NETO, 2009), no Projeto Político Pedagógico da Escola Khumuno Wá'á Kotiria do município de São Gabriel da Cachoeira, AM (PROJETO [...], 2012) e em vários documentos produzidos pelo Ministério da Educação: *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (BRASIL, 1998), *Referenciais para a formação de professores indígenas* (BRASIL, 2002a), na apresentação do programa

Sendo esta atitude consideravelmente pouco usual no âmbito do ensino regular, a educação escolar indígena tem se mostrado um campo profícuo para a investigação sobre inovação educacional.

Educação escolar indígena é um tipo de educação entre outros, é intervenção que engloba certos tipos de relações pretendidas e entrelaçadas com outras relações alheias à intenção de quem educa. Conforme expresso na literatura, nos documentos e nos discursos acima mencionados, a escola indígena deveria “respeitar”, “afinar-se”, “alicerçar-se”, “vincular-se”, “atender” ou “se voltar” para os projetos de futuro dos povos indígenas. Esta expressão leva a dois estranhamentos, o primeiro tem a ver com sua redundância, já que a noção de projeto está referenciada a atos futuros com consequências também posteriores. O outro estranhamento se refere ao fato de que grande parte dos estudos sobre povos originários presta mais atenção aos aspectos culturais que se mantêm do que àqueles que se transformam. Isto leva a entender que o futuro seria um estado de coisas diferente e, por esta modificação, indesejável.

O problema da perda ou manutenção de traços que atestem a “indianidade” não parece se tratar apenas de um debate acadêmico ou uma predileção dos etnólogos encantados pelo primitivo e autêntico. Estudos sobre a política indigenista do século XIX (cf. CUNHA, 2009; ALMEIDA, 2012) mostram que a questão da etnicidade estava diretamente ligada à questão de terras. A perda dos traços considerados tipicamente indígenas justificou a extinção de aldeias e a concessão de lotes, dentro delas, para aqueles que eram confundidos com a população não-indígena circundante. Já o processo de aldeamento daqueles grupos considerados selvagens abriu imensas áreas para a colonização. Àqueles que não se aldeavam ou se mantinham hostis, a “guerra justa” era instituída. Os indígenas vencidos eram convertidos em escravos por um tempo determinado e suficiente para que se “civilizassem”¹⁸.

Parâmetros em Ação sobre educação escolar indígena (BRASIL, 2002b) e no número dedicado às leis e à educação escolar indígena dos mesmos Parâmetros em Ação (BRASIL, 2002d), nos *Anais do seminário Políticas de ensino médio para povos indígenas* (BRASIL, 2003) e no caderno sobre diversidade sociocultural indígena (BRASIL, 2007b).

¹⁸ Perrone-Moisés (2009, p. 123) assinala que o principal caso reconhecido de escravização legal é o que procede da guerra justa. Conceito cunhado provavelmente no século XIV, à época da colonização do Brasil, significava o apresamento de indígenas para servirem de mão-de-obra escrava a partir da declaração de guerra a povos considerados hostis, bárbaros, canibais, selvagens etc.

Este processo de espoliação dos territórios indígenas é resumido por Cunha (2009, p. 146) nos seguintes termos:

Começa-se por concentrar em aldeamentos as chamadas “hordas selvagens”, liberando-se vastas áreas, sobre as quais seus títulos eram incontestes, e trocando-as por limitadas terras de aldeias; ao mesmo tempo, encoraja-se o estabelecimento de estranhos em sua vizinhança; concedem-se terras inalienáveis às aldeias, mas aforam-se áreas dentro delas para o seu sustento; deportam-se aldeias e concentram-se grupos distintos; a seguir, extinguem-se aldeias a pretexto de que os índios se acham “confundidos com a massa da população”; ignora-se o dispositivo de lei que atribui aos índios a propriedade da terra das aldeias extintas e concedem-se-lhes apenas lotes dentro delas; reverterem-se as áreas restantes ao Império e depois às províncias, que as repassam aos municípios para que as vendam aos foreiros ou as utilizem para a criação de novos centros de população. Cada passo é uma pequena burla, e o produto final, resultante desses passos mesquinhos, é uma expropriação total.

Ainda que a legislação indigenista tenha sido insistentemente ignorada ou deturpada, sua base está ancorada na distinção étnica. A respeito disto, Almeida (2012, p. 26) propõe que, ao longo do contato com os vários agentes sociais, os indígenas das aldeias desenvolveram suas próprias formas de compreensão dos direitos que lhes haviam sido concedidos e sobre as possibilidades de ação para sua obtenção. As demandas estavam fundamentadas basicamente em “direitos assegurados pela legislação da Coroa Portuguesa por sua condição distinta da dos demais vassallos do Rei”. Por este motivo, a afirmação da identidade indígena construída no interior das aldeias coloniais se tornou um importante instrumento de reivindicação política.

Conforme indica Almeida (2012, p. 26), desde meados do século XVIII e, principalmente, ao longo do século XIX, a classificação étnica implicava ganhos ou perdas de antigos direitos coletivos, o que teria incentivado as controvérsias e disputas em conflitos de terra. A autora afirma que a documentação acerca daqueles conflitos revela que, apesar do intenso processo de mestiçagem, “os índios das antigas aldeias mantinham a vida comunitária e o sentimento de comunhão étnica que se manifestava, sobretudo, nas ações políticas para garantir os direitos que lhes haviam sido concedidos”. Isto significa que as categorias étnicas são históricas e portadoras de diferentes significados, conforme tempos, espaços e interesses dos agentes sociais.

Este tipo de abordagem em que se leva em conta a perspectiva indígena frente à usurpação de seu território, ou seja, que se ocupa tanto em redimensionar a figura indígena na “história do Brasil” como em apreender a historicidade indígena é bastante recente. De acordo com Sáez (2005), a história indígena no Brasil passou para o primeiro plano do interesse dos antropólogos nos anos de 1980. Até então, a história seria uma somatória de fatores externos: frentes de expansão, fricções interétnicas, políticas indígenas e indigenistas, ações da sociedade nacional e reações nativas. Já aqueles grupos que não viviam sob a égide do contato permanente e inevitável com a sociedade não-indígena eram abordados como se não tivessem história, vivendo em um eterno presente que estaria prestes a desaparecer. Para aquele autor, a reivindicação da história indígena se deu em duas frentes: a da historicidade objetiva dos povos indígenas (que não são imagens congeladas de um estado primitivo) e a da sua subjetivação, isto é, a presença de um saber histórico e, portanto, de uma consciência histórica peculiar. Neste sentido, a maneira pela qual os povos percebem e narram sua história passa a ser entendida como parte essencial desta história. Este processo coincide, segundo ele, ao florescimento do movimento indígena no cenário político, já que “povos que aspiravam a um futuro deviam ter também um passado, e assumir como própria, e não mais como resultado de uma intromissão, a capacidade de mudança” (SÁEZ, 2005, p. 39).

O que se pretende mostrar neste capítulo é que as diversas noções acerca do futuro das populações indígenas foram formuladas, em grande medida, a partir de uma histórica relação de dominação territorial, exploração do trabalho, assimilação cultural e extermínio físico. A ênfase dos estudos foi, portanto, a descrição de como viviam “os sobreviventes”, que, em geral, pareciam não ter nem passado, muito menos futuro. Seu presente era recuperado como eterno e seu futuro seria o desaparecimento físico ou cultural. Os grupos já em contato permanente com a sociedade dominante foram vistos a partir daquilo que teriam perdido, ou dos estragos que a civilização lhes teria causado. O que importa aqui é entender que as visões sobre o futuro das populações indígenas são construídas historicamente. Neste caso, não se trata de validá-las ou não, mas sim de extrapolar o debate acadêmico para a realidade social. Se as ações do governo brasileiro em relação aos povos indígenas não tivessem se alterado com a Constituição de 1988 e líderes e organizações indígenas não tivessem ganhado força no debate político e na

elaboração e realização de direitos, a tese de que as populações indígenas estariam em risco eminente de extinção física ou cultural ainda faria sentido.

É a partir de um amplo processo de mobilização política por direitos sobre a terra e sobre suas formas próprias de vida que emerge o direito a ter história e a participar da história. Isto significa que, para além de se voltar para a manutenção, perda ou mudança cultural, tratava-se de pensar a autonomia indígena frente às novas possibilidades de relação com o Estado. Como propõe Gallois, (2005, p. 30) a autonomia indígena é uma meta: “pois autonomia não é algo que existe pronto, em algum formato genérico e geral: é um objetivo, um plano para o futuro”.

Após recuperar elementos do debate sobre o futuro dos povos indígenas, será possível pensar a escola como espaço de construção de autonomia indígena.

3.1- O futuro das populações indígenas

A ideia de que povos indígenas formulam e agem no sentido da realização das suas aspirações quanto ao futuro de suas comunidades não era recorrente na tradição de pesquisas sobre culturas. Aquilo que veio a ser apontado como antropologia tradicional, apesar de se dedicar a descrever e interpretar as variações culturais, foi muitas vezes criticada por adotar uma abordagem que seria a-histórica, centrada na vida quotidiana, em um eterno presente, com uma forte tendência a se interessar por aqueles grupos que viveriam de forma primitiva, pura, tradicional ou original. O início da antropologia como categoria profissional incorpora a ideia de que seus objetos prioritários de estudo, as chamadas populações tradicionais, estavam desaparecendo. Aquelas remanescentes estariam inevitavelmente sendo assediadas pela expansão capitalista e, portanto, fadadas à desintegração (SAHLINS, 1997, p. 42). Com estes pressupostos, as pesquisas se voltaram para grupos nativos cujos modos de vida ilustrariam a humanidade em seu estado primitivo.

Já o estudo das rápidas e drásticas transformações vivenciadas por aqueles grupos também recebeu questionamentos pela ênfase dada ao autodenominado processo civilizatório e aos fenômenos da aculturação e da assimilação. Se o primeiro fenômeno

estava relacionado ao contato direto entre culturas diferentes que provocaria mudanças nos modelos culturais, o segundo dizia respeito à última fase do processo de aculturação, implicando o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e a interiorização completa da cultura do grupo dominante (CUCHE, 2002).

Voltado para a compreensão de tais transformações em povos originários do Brasil, Galvão (1979, p. 127) aponta que, no final dos anos quarenta e início dos anos cinquenta, teria havido a ampliação e intensificação de pesquisas sobre o fenômeno da aculturação de grupos indígenas. Tais pesquisas, segundo ele, mesmo quando não traziam em seus títulos ou subtítulos explicitamente o tema da aculturação, estavam dedicadas a analisar “culturas indígenas em transição”, nas quais o principal fator de mudança se originava na situação de contato (permanente, esporádico, envolvente ou indireto) com as populações rurais brasileiras.

O contato direto dos grupos Kayapó, Nhambiquara e xinguanos com o habitante rural, por exemplo, era hostil e esporádico. Nele teriam atuado “elementos pioneiros isolados” como o seringueiro, o garimpeiro e agentes do Serviço de Proteção ao Índio sem capacidade de intervenção maciça e permanente na cultura indígena. Apesar da natureza hostil e esporádica deste contato, ele estimulou a adoção, por parte dos indígenas, de elementos externos, como instrumentos de ferro, armas de fogo e doenças. Já o contato dos Kayuá, Kadiwéu, Terena e Tenetehara com a população rural era antigo, permanente e, em alguns casos, datava de dois ou três séculos. Em tais casos, o indígena agia simplesmente como elemento receptor. Ou seja, a transmissão de traços seguia uma única direção: partia da cultura do caboclo para a do indígena. Isto ocorria porque os elementos culturais indígenas já não eram aproveitados pelo caboclo, que teria, desde gerações passadas, saturado sua capacidade de assimilação de traços do ameríndio (GALVÃO, 1979, p. 127-128).

Conforme Galvão (1979, p. 128), mesmo quando o indígena se retraía, reagindo no sentido do retorno à condição tribal, como no caso dos Canela, Xerente e Apinajé, ou entre outros grupos tribais do Nordeste e do Sul que habitam regiões de alta densidade demográfica, tal atitude seria um mecanismo de assimilação. Valer-se de sua “condição de índio” era a única coisa que permitiria àqueles povos, na competição econômica com o branco, manter a posse de uma gleba ou garantir um mínimo de assistência.

Outro estudo sobre a natureza das transformações culturais por que passavam os povos originários do território brasileiro foi o de Ribeiro (1977). Ele se voltou para o encontro, no interior do país, entre as frentes de expansão da sociedade brasileira e os povos indígenas nos primeiros sessenta anos do século XX. Naquele estudo, ele contradiz a ideia de que tal encontro, ou enfrentamento, teria como efeito a desaparecimento das tribos ou a sua absorção pela sociedade nacional, na forma da aculturação progressiva que desembocaria na assimilação plena, através da miscigenação. Em outro sentido, ele propõe que os grupos indígenas não foram assimilados à sociedade nacional como parte indistinguível dela. Ao contrário, a maioria dos grupos foi exterminada e os que sobreviveram permaneciam indígenas na auto-identificação, como povos distintos dos brasileiros e vítimas de sua dominação. O estudo de Ribeiro (1977, p. 8) concluiu que o impacto da civilização sobre as populações tribais dá lugar a transfigurações étnicas e não a assimilação plena.

Neste sentido, sobre o futuro das populações originárias, Ribeiro (1977, p. 220-221) propunha que, estabelecido o convívio com a sociedade nacional, os indígenas se veriam submetidos a uma série de desafios, que conduziriam a transfigurações sucessivas no seu modo de ser e de viver. Sem possibilidade de preservar seu substrato biológico, sua sociedade e cultura em sua forma original, só lhes restaria resguardar sua sobrevivência enquanto contingentes humanos ameaçados de extermínio, resguardar sua identidade e autonomia étnica e assegurar a continuidade de sua vida cultural. A fuga para territórios mais ermos apenas adiaria o contato com a sociedade nacional; a reação hostil aos invasores imporá à vida comunitária um permanente estado de guerra até a aceitação do convívio, uma “fatalidade inelutável”. “Nela cairá cada tribo, seja ao fim de longos períodos de fuga ou de prolongada resistência afinal tornada impraticável; seja como resultado de uma opção diante do inevitável, assente na esperança de controlar a nova situação”.

As abordagens de Galvão (1979) e Ribeiro (1977) acerca dos processos de mudança cultural das populações indígenas acabaram por construir valiosas sínteses sobre o processo histórico de ocupação territorial do Brasil. Neste sentido, a descrição da sujeição, da brutalidade e mesmo o total desaparecimento a que foram acometidos povos nativos inteiros registra a histórica assimetria de poder nas relações entre indígenas e não-indígenas. A denúncia sobre os efeitos maléficos desta relação

histórica, por outro lado, encontrou poucas condições para abordar o indígena como sujeito de sua própria história, deixando ausente as explicações nativas sobre sua relação com os não-índios. O futuro dos povos indígenas, neste sentido, é apresentado como pré-determinado a fatores externos a suas vontades.

Sahlins (2003, p. 7-9) é um dos autores que criticam aquele tipo de abordagem. Incomodado com uma noção corrente entre “teóricos do sistema mundial” segundo a qual sociedades tradicionais não funcionariam baseadas numa lógica cultural autônoma por estarem submetidas a mudanças radicais, impostas externamente pela expansão capitalista ocidental, ele argumenta que mudanças culturais induzidas por forças externas e orquestradas de modo nativo ocorreriam há milênios e os elementos dinâmicos em funcionamento, como o confronto com o mundo externo, estariam presentes em toda a experiência humana. Para ele, a cultura é alterada historicamente na ação dos sujeitos, que organizam seus projetos e dão sentido aos objetos a partir de suas compreensões preexistentes da ordem cultural. Por outro lado, já que as circunstâncias contingentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, as pessoas criativamente repensariam seus esquemas convencionais.

Em outra obra, Sahlins (1997, p. 53) reforça que o interesse da antropologia pela “destruição do Outro” implicaria a negação da autonomia cultural ou intencionalidade histórica à alteridade indígena. Em contraposição a este foco de análise, ele sugere atenção aos estudos etnográficos a respeito daqueles povos indígenas “que se recusavam tanto a desaparecer quanto a se tornar como nós”. Tal atitude, no entanto, não deveria significar um “otimismo sentimental que ignoraria a agonia de povos inteiros, causada pela doença, violência, escravidão, expulsão do território tradicional e outras misérias que a ‘civilização’ ocidental disseminou pelo planeta”. Deveria, por sua vez, ser uma “reflexão sobre a complexidade daqueles sofrimentos, sobretudo no caso das sociedades que souberam extrair, de uma sorte madrasta, suas presentes condições de existência”.

Este tipo de abordagem tem lugar na pesquisa de Gow (2006, p. 98) junto aos Piro, no Peru. A perspectiva deste autor procura mostrar que aqueles povos, mesmo depois de uma longa e violenta história de contato, são agentes históricos. Para entender esta agência, o autor se distancia dos estudos clássicos de aculturação, que normalmente se

voltam para os fatores que levam as sociedades nativas à incoerência cultural e desintegração. Ele se volta para procedimentos etnográficos que permitam compreender os significados culturais das ações nativas. Para Gow (2006, p. 222), portanto, o sistema socioeconômico da Amazônia ocidental é produto da inserção do capitalismo e está conectado aos mercados mundiais. Mas, este sistema de transformação não pode ser explicado mediante a inserção do capitalismo destruindo toda a variação local.

Para basear sua interpretação, Gow (2006) descreve como as instituições escola e “Comunidade Nativa” (povoados legalmente reconhecidos e com escola) operam na organização das comunidades Piro. De acordo com ele, os Piro evocam a escola e a Comunidade Nativa como base para a ação comunitária. Ao fazer isto, eles evocam, simultaneamente, e por contraste, as vidas de seus ancestrais que viveram na floresta. E evocam, sobretudo, as narrativas da escravidão e opressão sofridas por seus ancestrais e por alguns parentes mais velhos. Os ancestrais foram escravizados pelos brancos e seus descendentes viveram e trabalharam em sistema de escravidão por dívidas nas *haciendas*. Os mais velhos viveram essa experiência de violência e as “aldeias reais” de hoje, ou seja, as comunidades nativas, foram vitórias obtidas frente à oposição dos padrões brancos.

Cada referência à escola e à Comunidade Nativa ressoa contra a narrativa de violência e opressão. Para os nativos, “ser civilizado” não é oposto a uma “cultura idílica tradicional” que vem se perdendo, mas sim se opõe à ignorância e ao desamparo dos antigos ancestrais moradores da floresta. Ser “civilizado” é ser autônomo, viver em aldeias de acordo com os valores dos próprios nativos, “ao invés de viver dos caprichosos desejos de um patrão” (GOW, 2006, 197-198).

Para ele, o conhecimento representado pela escola e o conhecimento xamânico estão intimamente ligados enquanto modelos. Tanto o conhecimento xamanístico quanto o da escola são externos e estão relacionados aos poderes da floresta na criação histórica da Comunidade Nativa. Há, neste sentido, um complexo entrelaçamento entre “o civilizado” e a “floresta” na produção de uma comunidade composta por parentes (GOW, 2006, p. 212).

As abordagens propostas por Sahlins e Gow importam, especialmente, por seus esforços na busca do significado da história para os povos nativos, que pode se distanciar do que

se esperaria de uma narrativa das vítimas do colonialismo e não coincidir com a documentação histórica produzida por agentes externos. Porém, tais enfoques tornam pertinente a pergunta formulada por Fausto (2001, p. 16) sobre como reintroduzir a ação social nas descrições sobre os processos de transformação entre povos amazônicos sem cair em um cenário voluntarista e sem estrutura. A resposta anunciada pelo autor está no esforço em demonstrar que aquelas transformações foram produto da interseção de determinações internas e externas, dada em situações históricas particulares, conformando e sendo conformada pelos agentes.

De uma forma geral parece ser possível distinguir até aqui duas perspectivas principais: uma que se volta para os fatores externos que condicionam a forma de vida das populações originárias e outra que, reconhecendo o descomunal poder dos fatores externos, busca revelar a forma como aqueles povos interpretam e constroem sua história apesar e a partir dos fatores externos, ou seja, a ênfase está na mudança endógena e na permanência dinâmica da cultura frente aos fatores externos. Neste sentido, o debate sobre o futuro dos povos indígenas é um debate sobre a cultura indígena, ora sobre sua destruição ora sobre sua invulnerabilidade.

Esta tendência começa a se alterar nos últimos vinte anos, não só no Brasil como em outros países da América Latina. O enfoque das pesquisas a respeito daqueles povos passou a considerar os processos políticos e econômicos de que lançam mão as comunidades indígenas para resistir à dominação da sociedade nacional ou para controlá-la, conforme anotou Turner (1993, p. 64). Estas pesquisas também trouxeram elementos para se pensar na natureza da relação que coloca os povos indígenas em conflito com a sociedade nacional, com o Estado e com as forças econômicas transnacionais, como acrescenta Perrot (2008, p. 225).

Dedicado a explicar aquilo que denominou de “emergência indígena”, Bengoa (2000, p. 19-20) percebe que a realidade indígena atual (fim da década de 1990, início dos anos 2000) não é a das comunidades isoladas que foram objeto de estudo da “antropologia tradicional” há décadas, mas uma combinação cada vez mais complexa de relações urbanas e rurais, contatos e comunicações internacionais e em permanente confronto entre a tradição etnocultural e a modernidade. O assim chamado ingresso da América Latina na modernidade e nos processos globais fez eclodir, num aparente paradoxo,

antigas identidades, que remontam ao período pré-colombiano. Esta emersão de novas identidades, de acordo com ele, são discursos sobre o passado, cheios de ideias sobre o futuro.

Isto significa que a afirmação étnica ao mesmo tempo em que se contrapõe à transformação do indígena em cidadão e trabalhador brasileiro, característica do período conhecido como nacional populista, reivindica direitos a partir de sua diferença ou especificidade. Da forma como indica Bengoa (2000, p. 48), a ruptura com o conceito nacional populista de cidadania é fundamental para compreender a emergência étnica na América Latina nos anos de 1990. Como consequência desta ruptura, começa a surgir, timidamente, a demanda pelos direitos civis indígenas e a demanda por uma “dupla cidadania”, nacional e étnica.

Conforme ele observa, no campo, nas comunidades rurais, os indígenas das décadas de 1960 e 1970 não falavam em autonomia. Falavam de desenvolvimento, de construção de estradas, de escolas, de integração à sociedade global. Nas cidades, nas organizações urbanas, nas organizações de migrantes, nas universidades, os indígenas começaram a falar de direitos indígenas, de autonomia, de controle político, de participação na vida política nacional, de sociedades multiétnicas, multiculturalidade, educação multicultural, territórios indígenas, direitos territoriais, de patrimônio cultural, enfim, de direitos coletivos. A fronteira entre os indígenas das comunidades rurais e a sociedade não-indígena passa a ser feita por jovens indígenas escolarizados, que, por sua vez, estabelecem um novo tipo de relação com suas comunidades (BENGOA, 2000, p.145-146).

Apesar deste novo quadro que se delineia, Gallois (2001) entende que tanto a legislação vigente como a prática indigenista das instituições protecionistas oficiais brasileiras continuam se apoiando numa visão de povos indígenas vivendo em autarquia, fechados sobre si mesmos, frágeis e, portanto, objeto de uma proteção especial. Ela dá o exemplo de técnicos da Funai, que formulariam suas intervenções junto às comunidades baseados em princípios de preservação cultural, definindo uma série de elementos genericamente considerados “indígenas”, cuja perda resultaria em “desintegração”. Apoiando-se numa definição de cultura como algo “dilapidável”, as instituições tutelares se arrogariam o direito de construir um modelo protecionista que evitaria que

as populações atendidas perdessem traços supostamente autênticos de uma verdadeira “indianidade”. Esta visão protecionista tem obrigado as populações originárias a praticar formas consideradas “tradicionais” de manejo de seus recursos, cuja escala (intermitente, familiar e exigindo uma territorialidade sem limites) não lhes permite alcançar autonomia em relação ao assistencialismo oficial. Dentre as práticas que seriam “tradicionais” e, por isto, preferidas, estariam programas de fomento de artesanato, de turismo, de produção de excedentes agrícolas e de piscicultura. Já a gestão e comercialização dos recursos naturais não renováveis seria alvo de críticas¹⁹.

Segundo Gallois (2001, p. 176), inúmeras declarações registradas em documentos produzidos no âmbito de reuniões internacionais dedicadas à conservação da biodiversidade e do chamado desenvolvimento sustentável evidenciam que os povos indígenas reclamam, antes de qualquer outra medida a seu favor, o direito à soberania e autonomia. Já o atendimento a estas populações, seja no âmbito estatal como no não-governamental, pressuporia necessidades atuais iguais para qualquer povo indígena e que as necessidades das gerações futuras são as mesmas que as das atuais.

A busca de autonomia se daria, portanto, a partir do momento em que os povos indígenas tomam consciência desta complexa cadeia de dependências que mantêm com a sociedade envolvente (GALLOIS, 2001, p. 177). Neste mesmo sentido, Perrot (2008, p. 225) entende que o direito à autodeterminação representa um imperativo primordial para os povos autóctones. Para ela, só depois de garantidos os direitos elementares à vida e à liberdade dos povos indígenas, eles terão condições de definir o que esperam ou rejeitam da modernidade. No seu estudo sobre povos autóctones e desenvolvimento, ela traz um exemplo valioso:

Assim se deu o caso exemplar do contrato que uniu o Conselho dos Aguaruna e Huambisa no Peru a um organismo composto por profissionais “brancos” (Desenvolvimento do Alto-Marañon, o DAM). A ideia era inverter, com o aval dos índios, as prioridades clássicas do desenvolvimento: os projetos de agricultura, saúde e marketing foram considerados como simples meios (ou pretextos) implementados para atingir uma finalidade: a constituição de uma

¹⁹ Estudos sobre experiências de “turismo étnico” no mundo evidenciaram que a “venda de cultura” exigiria um tempo muito maior de adaptação das formas internas de relacionamento com o consumo externo e em condições muito mais desintegradoras que as observadas nas comunidades que comercializam recursos de suas terras (GALLOIS, 2001, p. 183).

organização autóctone, representativa e autônoma. O DAM havia estimado um período de dez anos, os quais seriam necessários para atingir esse objetivo. Ao final de nove anos, o Conselho havia se tornado suficientemente forte e crível para poder dispensar os serviços do DAM nas relações que ele mantinha com os funcionários do governo, os missionários e os colonos. (PERROT, 2008, p. 223).

Exemplos importantes de busca por autonomia podem ser encontrados também no estudo de Turner (1993, p. 44-53) no sul do Pará, junto a duas comunidades kayapó: Gorotire, no rio Fresco e Kapot, ao norte do Parque Nacional do Xingu. Turner descreve que os Gorotire, ao longo da década de 1980, teriam trazido sistematicamente para dentro de sua comunidade e reserva todo foco importante de dependência institucional e tecnológica para com a sociedade nacional. Em lugar de destruir a “arquitetura da dependência” que estas instituições e objetos frequentemente constituem, os Gorotire teriam se apropriado dela, convertendo-a no fundamento da autonomia local da comunidade. Também os Kayapó do Kapot estariam adquirindo o controle de todos os pontos locais importantes de conexão e de dependência entre eles e os “brasileiros”, como a chefia de postos da Funai e a administração e fiscalização de seus garimpos de ouro e a segurança das fronteiras de sua terra. Em ambas as comunidades, o padrão de dependência que se estabeleceu no contato teria sido “recolonizado” pelos Kayapó, deixando-os no comando do dispositivo originalmente montado “pelos brasileiros” para controlá-los. O resultado é que ambos os grupos teriam se tornado independentes e autogovernados dentro de seu próprio território.

Turner se atém às características em transformação do que é “ser” Kayapó e com os entendimentos que os Kayapó fazem sobre as mudanças no seu modo de vida, mas, a ênfase daquele autor é no controle que os Kayapó fazem destas mudanças. Para além de tentar captar aquilo que seria o ponto de vista indígena sobre sua própria história, a ênfase está nos mecanismos que estão sendo encontrados pelos indígenas para o controle de sua história. O futuro autônomo pelo qual estariam ansiando aparece, nesta dimensão, como algo a ser construído, como um projeto. Tem a ver com o que cada povo pretende para si e para as novas gerações a partir do enfrentamento da desigualdade. Resta, agora, voltar-se para o papel da escola indígena na construção deste projeto.

3.2- Escola como realização de projetos de futuro

Assim como o debate sobre a cultura indígena se ateve enfaticamente às noções de permanência, destruição ou mudança cultural, muito do que se escreveu sobre escola e indígenas girou em torno da escola como destruidora da cultura indígena, da escola que transformou a cultura indígena e da escola como guardiã daquela cultura. Alguma ênfase foi dada à perspectiva indígena, numa tentativa de apreender o significado de escola para determinado grupo. Mais recentemente este debate foi incrementado com a produção de autores indígenas, em especial daqueles que realizaram pesquisas em programas de pós-graduação.

Esta atenção especial à questão cultural propiciou um amplo debate em torno daquilo que seria uma escola culturalmente diferenciada ou quais os significados ou explicações culturais para determinadas escolhas ou procedimentos escolares. O que precisa ser levado em conta neste tipo de abordagem é o risco de se ater mais à diferença ou especificidade cultural do que à forma como o componente cultural é manejado pelos indígenas no enfrentamento da desigualdade social. Isto significa que a diferença deve ser entendida no âmbito de uma histórica assimetria entre brancos e indígenas quanto a direitos econômicos e, sobretudo, direitos políticos. Se a escola é um espaço de construção de projetos de futuro, ela pode ser entendida como espaço de enfrentamento da desigualdade, que não necessariamente tenha a cultura (ou fragmentos dela) como eixo central.

Este entendimento está diretamente relacionado à hipótese principal desta pesquisa, ou seja, que o principal aspecto que distingue a educação escolar indígena da escolarização convencional é o intuito de compatibilizar os objetivos escolares com os projetos de futuro da comunidade. Esta possibilidade de compatibilização entre uma coisa e outra não é algo possível apenas para escolas indígenas. Em outras palavras, qualquer escola poderia ter um programa diferenciado dos demais, porque específico para sua área de abrangência. A questão é que, desde cedo, os indígenas souberam que a escola poderia representar um espaço estratégico de relacionamento com o mundo dos brancos. A partir do momento em que passa a ser requisitada no âmbito de um movimento político indígena e gerida por professores e professoras indígenas, a escolarização como intervenção sobre condições de vida se torna uma alternativa concreta.

A apreensão deste fenômeno tem o município de São Gabriel da Cachoeira, AM, um lugar privilegiado, já que ali, há mais de vinte anos, há um movimento pelo respeito aos direitos permanentes dos povos indígenas, que inclui a afirmação de suas variadas culturas. Soma-se a isto um processo mais recente de reforma do sistema municipal de educação que deu início a uma política específica de escolarização daqueles povos, que tanto apresenta diferenças significativas em relação ao modelo escolar predominante no ensino nacional, como possibilita a diferenciação dentro do sistema municipal, já que as escolas incorporam especificidades do lugar onde estão instaladas e das pessoas às quais atende.

São Gabriel fica na Amazônia brasileira, no extremo noroeste do estado do Amazonas, fazendo fronteira com a Colômbia a oeste e com a Venezuela ao norte. Devido ao desenho formado pelo contorno de sua área, a região é conhecida como “cabeça do cachorro”. Nas áreas de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do rio Negro (município que fica a leste de São Gabriel) e Japurá (município que fica ao sul dos dois anteriores), estão demarcadas, desde 1998, cinco terras indígenas como área contígua: Terra Indígena Alto Rio Negro, Terra Indígena Médio Rio Negro I, Terra Indígena Médio Rio Negro II, Terra Indígena Rio Apaporis e Terra Indígena Rio Téa (FOIRN; ISA, 2006, p. 9). Em 2012, passou a integrar a mesma área contígua, a Terra Indígena Cué-Cué-Marabitanas, em São Gabriel da Cachoeira, na faixa da tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Colômbia, entre a sede do município e a vila de Cucuí (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012).

A população de São Gabriel é composta majoritariamente por pessoas indígenas originárias daquela região, além de missionários católicos e protestantes, militares do exército que ficam lotados em quartéis na sede urbana e nas fronteiras e, mais recentemente, por migrantes oriundos principalmente do nordeste brasileiro e do estado do Amazonas (AZEVEDO, 2003, p. 32). No Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), São Gabriel se destaca como o município que possui a maior população indígena do Brasil, em torno de 29 mil pessoas, quase 80% do total. Destas, 18 mil vivem na zona rural, ou seja, nas comunidades e pequenos povoados ribeirinhos. A população indígena é identificada em vinte e dois grupos étnico/linguísticos cujas línguas pertencem a quatro famílias linguísticas: *Tukano Oriental*, *Aruak*, *Maku* e *Yanomami*. Os três primeiros grupos

vivem na região conhecida como vale do alto rio Negro, possuem padrões culturais comuns e uma histórica e intensa interação interétnica.

De acordo com Wright (2009, p. 263), as sociedades indígenas do noroeste amazônico estão interligadas por uma rede de vínculos sociais, comerciais, políticos e religiosos. Um sistema “aberto” e “fluido” de interdependência regional foi produzido a partir de padrões significativos como: “relações exogâmicas entre os grupos, especialização na manufatura de vários artefatos de natureza cerimonial, intercâmbio de conhecimentos entre especialistas religiosos, a migração sazonal e o movimento de grupos, e a guerra e formação de alianças”.

A família linguística *Tukano Oriental* é formada pelos grupos Tukano, Desana, Cubeo, Kotiria (Wanano), Tuyuka, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano e Makuna. Além da sede do município, ocupam principalmente a bacia do rio Uaupés. Da família *Aruak* são os Baniwa, Kuripako, Baré, Werekena e Tariano. Os Baniwa e Kuripako ocupam principalmente a bacia do rio Içana, os Tariano estão principalmente da região de Iauaretê, no médio Uaupés, os Baré estão na calha do rio Negro, desde o canal do rio Cassiquiare, na Venezuela, até o médio rio Negro. Da família linguística *Maku* são os Hupda, Yuhupde, Dow e Nadöb. Os dois primeiros vivem na região entre os rios Tiquié e Papuri, os Dow estão próximos à sede urbana de São Gabriel, entre a foz do rio Curicuriari e a foz do rio Uaupés. Já os Nadöb estão na região entre os rios Negro e Japurá. Os povos da família linguística *Yanomami* estão a montante do rio Negro, no sul da Venezuela, norte do Amazonas e noroeste de Roraima e não compartilham do mesmo sistema de interação dos *Tukano*, *Aruak* e *Maku*²⁰ (FOIRN; ISA, 2006).

²⁰ A grafia em itálico indica referência a todo grupo étnico-linguístico ou à família linguística. Desta maneira, ao utilizar Tukano (sem itálico) está se fazendo menção a um dos grupos étnicos que formam a família linguística *Tukano Oriental*.

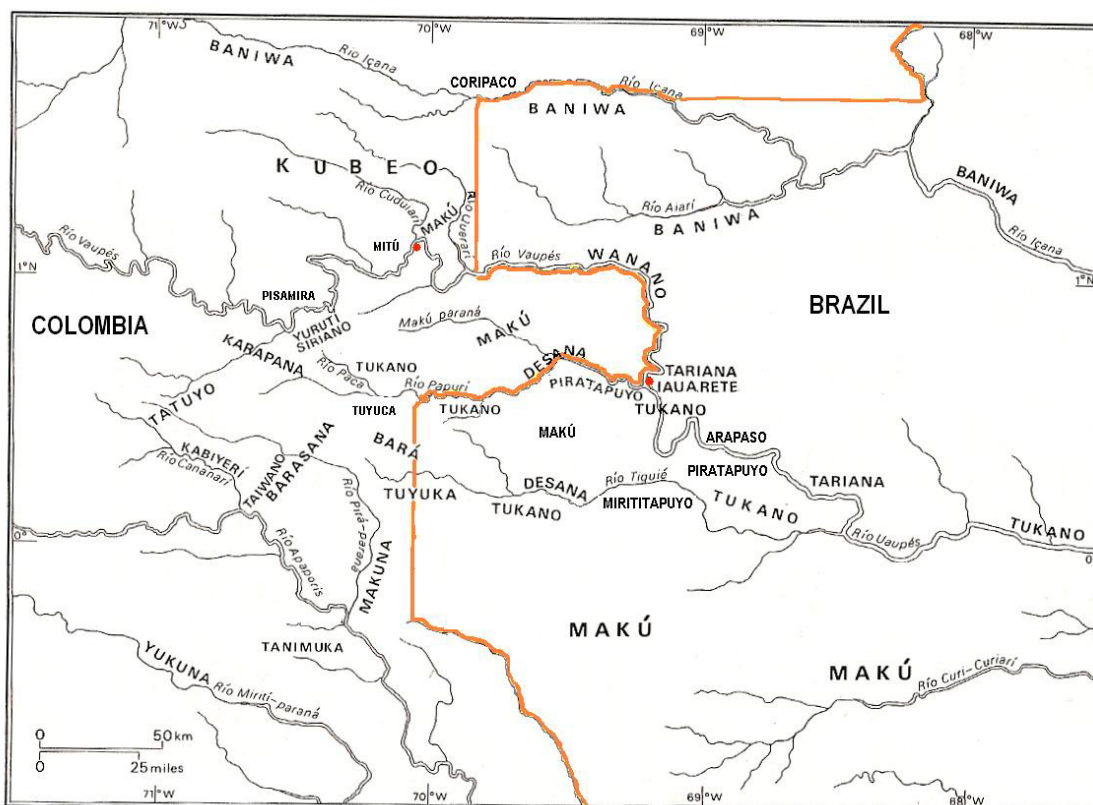


Figura 1: Mapa de localização dos grupos étnicos na região do rio Uaupés.

Fonte: Stenzel (2005)

Para além do que a densa produção etnográfica sobre a região vem se dedicando a descrever e interpretar quanto à forma como aqueles grupos étnicos se distinguem entre si e ocupam o território, parece pertinente esboçar, primeiro, como esta distinção pode aparecer em situações quotidianas. A menção à própria etnia é trivial em conversas que envolvem algum tipo de apresentação pessoal, tanto em momentos coletivos, tais como reuniões, seminários, quanto em encontros casuais em que alguma das partes (a pessoa de lá ou a forasteira) “puxa conversa”. Esse fenômeno é nítido na sede do município de São Gabriel e é intenso no distrito de Iauaretê. Além da distinção étnica, é comum a pessoa de lá mencionar em quais línguas indígenas ela é fluente, além de quais línguas ela entende, mas não fala, e qual ela entende “mais ou menos”.

Para que isto fique mais bem explicado são tomados por referência os *Tukano Oriental* que ocupam toda a extensão do Uaupés e seus principais tributários, como os rios Tiquié, Pápurí e Querari. O grupo *Tukano*, conforme definido por Chernela e Leed (2002, p. 469), é formado por grupos de descendência patrilinear nomeados que fazem parte de uma rede única, que é integrada e unida por laços de parentesco e casamento e

é propiciada por uma norma de exogamia linguística. Isto sempre como uma tendência, ou uma forma ideal. Entre os falantes daquela família linguística, continuam os autores, a língua é um dos fatores mais básicos para a construção da sua identidade social, marcando a “condição de membro em grupos nomeados e exogâmicos mais inclusivos. A língua comum é critério para estabelecer e expressar relações de consaguineidade”²¹.

Os mesmos autores e outros (AZEVEDO, 2003; LASMAR, 2005) percebem que ainda prevalece na região do Uaupés o casamento entre pessoas de grupos distintos. Mas o que parece ter mudado foi o padrão de correspondência direta entre etnia e língua. Alguns grupos, como os Tariano e os Arapaso, por exemplo, foram deixando de falar suas próprias línguas e passaram a se comunicar entre si na língua tukano. A maioria das pessoas da região dos rios Uaupés, Tiquié e Papuri conhecem e usam o tukano como língua franca, mais falada do que algumas línguas locais e incorporada até mesmo por grupos pertencentes às famílias linguísticas *Aruak* (como é o caso dos Tariano) e *Maku*, como os Hupda do Tiquié (FOIRN; ISA, 2006; ATHIAS, 2012). De qualquer forma, o casamento exogâmico predomina. O caso kotiria de Caruru Cachoeira parece bastante próximo de um padrão típico de exogamia linguística, mas isto será comentado com mais detalhe no capítulo quatro e poderá ser um bom exemplo da exuberância linguística da região.

Além do casamento exogâmico, há outras duas características fundamentais para entender o sistema de relações sociais altorionegrino: a descendência étnica é transmitida pelo pai (patrilinear), ou seja, quando se casam um homem kotiria com uma mulher desana, os filhos são kotiria. Outra característica é que o padrão de residência é virilocal, ou seja, quando se casa, o homem continua morando na mesma comunidade em que nasceu. A mulher deixa a comunidade em que mora com sua família progenitora e se muda para a comunidade do marido. Estar em território kotiria, por exemplo, significa que é uma região ocupada preponderantemente por famílias cujos homens são kotiria, filhos de pai kotiria. Os casados continuam vivendo nas suas comunidades de origem junto com suas esposas, que costumam ser de outra etnia. As filhas kotiria

²¹ Conforme Azevedo (2003, p. 39), entre os *Tukano* é predominante o casamento com pessoas de outras etnias e, conseqüentemente, que falam línguas diferentes. Entre os *Aruak*, ocorre, com frequência, o casamento “entre si”, sendo a unidade exogâmica, as fratrias.

costumam morar com seus pais e irmãos até se casarem e se mudarem para a comunidade do marido (Cf. CHERNELA, 1986a; AZEVEDO, 2003; LASMAR, 2005).

Este deslocamento de mulheres de etnias diversas implica, dentre outras coisas, nas “trocas de cultivares”, feitas, de uma maneira geral, entre parentes do sexo feminino (CHERNELA, 1986a). Inclusive, Lasmar (2005, p. 116) acentuou que “tornar-se mulher no Uaupés significa antes de tudo tornar-se senhora de uma roça de mandioca brava”. Acerca disto, Chernela (1986a, p. 157) constatou que:

As alianças matrimoniais são, portanto, o veículo mediante o qual a mandioca viaja pela bacia do Uaupés e as mulheres são a trama que enlaça unidades tribais distintas. As agricultoras são estrangeiras em suas comunidades. Suas aldeias de origem podem ficar a quilômetros de distância das de seus maridos. A mulher continua mantendo contato com sua família procriativa visitando frequentemente seus pais e irmãos. Em função disso, percorre numerosas aldeias, estabelecendo a rede, mediante a qual os cultivares de mandioca são reconhecidos, trocados e transportados²².

Outro elemento que interliga aqueles povos são as histórias acerca de sua origem e ocupação territorial. Chernela (2002, p. 473) indica que os vários grupos do Uaupés têm muitos mitos em comum. Em um destes, é descrita a forma como aquela região foi inicialmente povoada. “As primeiras pessoas emergiram de uma sucuri ancestral que nadou pelo rio Negro até o Uaupés, acompanhando a cheia. Chegando às cabeceiras, a canoa ancestral, como é chamada a sucuri, virou e de seu corpo surgiram os ancestrais de cada grupo linguístico”. A viagem dos ancestrais da futura humanidade, esclarece Andrello (2006, p. 353), é qualificada na literatura antropológica como uma gestação e é tomada como o “evento-chave” da mitologia dos povos do Uaupés, já “que lhes dá origem e os aloca em seus respectivos territórios”.

A cobra de transformação engoliu então todos os ancestrais e, dentro do seu ventre, os levou a uma viagem pelo rio subterrâneo até a cachoeira de transformação, localizada em Ipanoré, no médio Uaupés. No ventre da cobra estavam os seguintes viajantes: o ancestral dos Tukano; o dos Desana; o dos Pira-Tapuia; o dos Arapasso; o dos Tuyuka; o dos Baniwa; os ancestrais dos Baré, e o dos brancos. O ancestral dos Hupda vinha pelo lado de fora e retirava sua força de vida da espuma produzida pelo deslizar da cobra. Eles foram levados pela cobra até o buraco de surgimento que existe em uma pedra da

²² O sistema agrícola tradicional do rio Negro foi registrado em 2010 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como “bem cultural” (BRASIL, 2010).

cachoeira de Ipanoré. Desse buraco eles saíram como crianças. (ANDRELLO, 2006, p. 372).

Os primeiros a surgir, os ancestrais fundadores, são considerados os irmãos mais velhos de todos. Também são designados como “cabeça”, ou seja, a parte do corpo que fala, explica Chernela (2002, p. 473). Na história contada pelos Desana, é em uma única viagem que se origina a humanidade (BUCHILLET, 2004). Na contada pelos Tukano e reproduzida por Andrello (2006, p. 388), é em uma segunda viagem que a “cobra de transformação” passa a ser a “canoa de transformação”. Nesta segunda viagem, na canoa comandada por chefes Tukano e Desana viajam todos os ancestrais, dando sequência aos outros processos transformativos que permitem alcançar “a passagem definitiva para sua atual condição”. Os Kotiria, por exemplo, teriam aparecido nesta ocasião. De volta ao Uaupés, a canoa retornou a casa acima do buraco do surgimento. Ali apareceram os Akotíkãhara, os Kotiria. “Eles desciam voando como pássaros, transformando-se em gente ao atravessar a fumaça do cigarro do ancestral dos Tukano”. A canoa seguiu viagem pelo Uaupés levando os ancestrais dos Desana, Kotiria, Pira-Tapua e outros Tuyuka que não haviam ficado no alto Tiquié. Foi até a Cachoeira Jurupari, na Colômbia e, na volta, deixou os Kotiria no alto Uaupés, onde estão até hoje.

Além da perspectiva das histórias de origem e ocupação territorial, ainda são necessárias outras considerações elementares acerca da história local. Os ecossistemas de água preta, como o rio Negro e seus afluentes, indica Wright (2009, p. 254), têm sido caracterizados como tendo um baixo nível de nutrientes (oligotróficos); uma produtividade relativamente baixa de pescaria; e uma distribuição desigual de vegetação, solos e recursos. Neste sentido, ele propõe que a ecologia do noroeste da Amazônia é uma consideração histórica importante para questões como a densidade da população e seus padrões de assentamento²³. Dentre as respostas adaptativas das populações daquela região a este ecossistema se destacam a dependência da mandioca amarga, que é adaptada à acidez do solo, aos baixos nutrientes e às pragas; técnicas de pescaria adequadas à baixa biomassa e à pobre resolução óptica dos rios; e um padrão de assentamento disperso e de baixa densidade, ordenado por altos níveis de hierarquia e segmentação social associados ao controle territorial sobre os recursos. Wright

²³As águas dos rios de “água preta” são caracterizadas como extremamente ácidas e pobres em nutrientes. As terras que drenam são de solos muito empobrecidos e lixiviados. “As águas do rio Negro são como água destilada levemente contaminadas” (FOIRN; ISA, 2006, p. 59).

propõe, no entanto, que outros dois fatores devem ser levados em consideração a respeito da influência da ecologia sobre a densidade populacional. O primeiro fator é que a diversidade ambiental implica em padrões variáveis de concentração populacional, mais altos nas áreas de solos produtivos e boa pesca e mais baixos nas áreas de caatinga. O segundo fator é que os efeitos históricos do contato, como epidemias, deslocamentos e migrações têm produzido distorções na relação da população com o meio ambiente.

A partir das fontes disponíveis que documentam a entrada de brancos naquela região, Wright (2009, p. 264) propõe uma narrativa para a “história do contato” organizada em cinco períodos: 1º) entre 1730 e 1760, aproximadamente, com as primeiras explorações e comércio de escravos indígenas; 2º) entre 1761 e o fim do século XVIII, com os descimentos e aldeamentos; 3º) décadas de 1830 e 1860, com o comércio mercantil e os programas governamentais de civilização e catequese dos povos indígenas; 4º) primeiro ciclo da borracha, entre as décadas de 1870 e 1920 e 5º) período das missões, que se inicia em 1914 e segue, em muitos aspectos, até os dias de hoje.

O primeiro período tem início, em linhas bem gerais, com a declaração de “guerra justa” da Coroa contra os Manao, povo da família linguística *Aruak* que dominava a região do médio rio Negro. Após a derrota dos Manao, outra tropa foi mandada para combater os Mayapena e acabou por devastar todos os outros povos do médio rio Negro. Como consequência houve uma drástica redução da população indígena e a fuga e dispersão dos sobreviventes para lugares distantes. Há registros de que cerca de dois mil e oitocentos índios tenham sido mortos neste período. Com a passagem pelo rio Negro livre, a grande demanda por mão-de-obra escrava em Belém leva os portugueses a alcançar a região do alto rio Negro e seus principais afluentes, como o Uaupés, Içana e Xié. Os padres carmelitas foram instalando aldeamentos até as proximidades da atual sede de São Gabriel e há registros de que entre 1739-1755 foram trazidos como escravos do rio Negro para Belém índios Baniwa, *Maku*, Manao, *Tukano*, entre outros (FOIRN; ISA, 2006, p. 74-75).

O segundo período destacado por Wright está sob a vigência do Diretório dos Índios, que pôs fim à escravidão indígena e promoveu os “descimentos” dos indígenas para as recém-criadas vilas e aldeias comandadas por diretores de índios nomeados pelo

governo colonial (Cf. COELHO, 2000). Como esclareceu Andrello (2006, p. 75-76), os diretores, denominados de “principaes”, eram líderes indígenas que faziam o papel de intermediários e deviam prover os aldeamentos de novas levadas de índios descidos. “Livres” e, de agora em diante, considerados vassallos da Coroa Portuguesa, os “descidos” e aldeados deveriam ser submetidos a um rigoroso sistema de trabalho, tanto na agricultura como na coleta das “drogas do sertão”. De qualquer forma, continua Andrello, “há muitos indícios de que a escravização de índios, embora proibida pelo Diretório, nunca tenha deixado de ocorrer à margem da lei, praticada em geral por particulares”.

Em grande parte do século XIX, informa Wright (2005, p. 109), o alto rio Negro permaneceu uma fonte de mão-de-obra, produtos da floresta e matérias primas para o sustento dos povoados coloniais. Nos anos de 1830, comerciantes brasileiros começaram a operar na região de São Gabriel e Marabitanas e, por volta de 1850, com um sistema mercantil já estabelecido, eles conduziam um próspero negócio com comerciantes venezuelanos. No começo dos anos de 1850, o recém-formado governo provincial em Manaus instituiu um programa para a “civilização e catequização” dos índios do vale do alto rio Negro e o Sistema de Diretórios de Índios, que havia sido revogado em 1798, foi restabelecido (CUNHA, 2009, p. 138). A política oficial do governo classificava os povos nativos em índios da floresta (gentios), índios aldeados e índios “civilizados”. Os diretores e missionários tinham a responsabilidade de atrair os gentios para os rios principais, onde ficariam mais acessíveis. Já os aldeados poderiam fornecer mão-de-obra para o serviço público, pois havia sido instituído um “programa de mão-de-obra para o serviço público”, o qual previa que os “chefes reconhecidos pelo governo enviassem à Barra (Manaus) trabalhadores e crianças, a quem poderiam ser ensinadas as artes da ‘civilização’”. Para atingir tais objetivos, os diretores buscavam apoio e aliança junto aos comerciantes e aos vários chefes indígenas poderosos do rio Uaupés, que faziam a intermediação na negociação das transferências e provimento de trabalhadores (adultos e crianças) e organizavam as buscas punitivas contra as tribos resistentes (WRIGHT, 2005, p. 111).

O *boom* da borracha, de acordo com Buchillet (2002, p. 116), atingiu o alto rio Negro entre 1870 a 1920, inaugurando um novo ciclo de exploração e dizimação dos indígenas daquela área. Estes eram levados à força para os seringais, localizados, em geral, no

curso inferior do rio Negro. Lá, continuam submetidos ao trabalho forçado e ao ataque de epidemias como varíola, sarampo e febres palustres. De acordo com Andrello (2006, p. 91) a vida social dos moradores do rio Negro era nitidamente marcada pelo trabalho nos seringais, onde se passava toda a estação seca, de setembro a março. Após a safra, os trabalhadores voltavam às suas comunidades para retornar ao seringal na temporada seguinte. Antes disto, alguns subiam o Uaupés para “engajar gente”. Há indícios de que durante trinta anos, pelos menos, houve aliciamento de índios do Uaupés para os seringais no baixo rio Negro e, na sequência, para os balatais na Colômbia.

O Serviço de Proteção ao Índio, que havia sido criado em 1910, enviou a primeira missão de reconhecimento à região do Uaupés em 1911. Em 1919, pesquisou a população do Uaupés, do Xié e do Içana, mas só estabeleceu efetivamente sua presença a partir do final da década de 1920. De acordo com Wright (2005, p. 215) havia duas organizações missionárias presentes na região naquela época, os monfortianos que estavam no alto Papuri desde 1915, e os salesianos, que, desde 1914, estão no Uaupés (Iauaretê e Taracuí). A monfortiana teria tido pouco sucesso no controle do tráfico de trabalhadores e em educar ou converter os índios. Além disto, um agente do SPI teria denunciado que a missão servia apenas para o comércio da borracha. Já os salesianos eram considerados pelos agentes do SPI no Uaupés como “modelos de assistência” para a população indígena. É a partir da chegada dos salesianos, portanto, que se dá início à escolarização dos indígenas na região.

A estratégia pastoral missionária dos salesianos, nas palavras de Athias (2012, p. 214), era a construção de “povoados-missão”, ou, como propõe Luciano (2011, p. 118), a fundação de centros missionários ou “núcleos de civilização”, constituídos por um imponente conjunto de grandes prédios que reunia escola, internato, oficina, ambulatório, hospital, dispensário (cantina), igreja, residência dos religiosos e das religiosas e estação meteorológica. A primeira missão foi fundada em São Gabriel em 1914. Depois disso, os salesianos sobem o rio Negro, entram no rio Uaupés e, na confluência deste com o rio Tiquié, fundam, em 1923, uma missão em Taracuí. Em 1929, a missão de Iauaretê é fundada Uaupés acima, na confluência com o rio Papuri, fronteira com a Colômbia. A missão de Assunção do rio Içana foi fundada em 1952 (ANDRELLO, 2006, p. 105).

Na região do rio Içana, habitada predominantemente pelos povos Baniwa e Kuripako, a missão católica em Assunção foi precedida pela presença de missionários protestantes desde o final da década de 1940. A primeira missionária a chegar, Sofia Müller, integrava a Missão Novas Tribos (*New Tribes Mission*). O trabalho de conversão dos indígenas ao protestantismo, de acordo com Weigel (2003, p. 9), tinha como objetivo habilitar os Baniwa para a leitura da Bíblia. Para tanto, alfabetizavam, principalmente os adultos, na língua indígena, para que pudessem ler trechos da Bíblia em Baniwa, versão feita pelos próprios missionários. De acordo com Andrello (2006, p. 30), a missão salesiana de Assunção do Içana nunca chegou ao patamar das missões do Uaupés e a divisão dos Baniwa em protestantes e católicos gerou inúmeros conflitos no passado.

Já entre os Hupda, informa Athias (2012, p. 214), a primeira experiência de educação escolar se deu em 1965, mais de cinquenta anos depois que os povos *Tukano* vinham sendo escolarizados pelos católicos. Também foi empresa salesiana, que instalou missão no povoado de Serra dos Porcos (atual Santo Anastácio), na região entre os rios Tiquié e Papuri.

As concepções educacionais dos salesianos, densamente estudadas por Albuquerque (2007), giravam em torno de algumas orientações principais: escolarização direcionada prioritariamente a crianças e jovens, imposição da língua portuguesa e proibição da comunicação em línguas maternas, catequização com forte imposição de condutas consideradas morais e construção de colégios que funcionaram em regime de internato, separando as crianças do convívio comunitário.

Para Weigel (2003, p. 9), é evidente que a estratégia dos missionários protestantes frente à evangelização e cristianização dos indígenas diferia substancialmente da católica. Os salesianos seguiam a orientação de Dom Bosco, fundador da congregação, segundo a qual deveriam se ocupar primeiro das crianças para depois “ganhar” os adultos. Para tanto, investiram em um projeto educacional desenvolvido em internatos e “escolinhas”. A estratégia dos protestantes era diferente. “Consistia em, usando a hierarquia da sociedade indígena, conquistar primeiro os mais velhos, os que tinham a autoridade e o respeito dos demais, os que eram ouvidos e, por isso, tinham influência sobre a formação das novas gerações”.

De uma forma geral, até a década de 1960, o atendimento escolar ocorria principalmente nos internatos salesianos. Nos anos 1960, a escolarização passa a acontecer também nas chamadas “escolinhas” ou escolas rurais, fundadas em algumas comunidades por freiras salesianas (Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora) para, de acordo com Albuquerque (2007, p. 59), desafogar um pouco os centros missionários e diminuir os custos nos internatos. A partir de 1970, foi assinado um convênio destas escolas com o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), vinculado à Secretaria Estadual de Educação. As “escolinhas”, como eram chamadas, eram gerenciadas pelas freiras, os professores eram indígenas, ex-alunos formados nos internatos. Até quase o final da década de 1990, toda a rede escolar que atendia as comunidades indígenas esteve sob a responsabilidade do Instituto de Educação Rural (IERAM) e as escolas instaladas nas comunidades eram denominadas escolas rurais²⁴. O ensino médio era oferecido apenas nas escolas da sede do município e no Colégio São Miguel, em Iauaretê. Além disto, ainda vigorava, até este período, um regimento que atribuía ao bispo da Diocese de São Gabriel da Cachoeira a escolha da direção das escolas. Desta forma, após a indicação feita pela “entidade mantenedora”, a diretora era nomeada pelo Secretário de Estado de Educação e Cultura do Amazonas (Seduc). A partir de 2007, a Foirn e suas associações afiliadas dão início a um movimento junto à Diocese de São Gabriel e à Seduc para que a direção daquelas escolas passasse aos professores indígenas já formados (ALBUQUERQUE, 2007, p. 174; ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2012, p. 77; BANIWA, 2012, p. 361).

O atendimento escolar em regime de internato acaba na década de 1980, embora viesse sendo desmontado desde a década de 1960, com a paulatina implantação das escolas rurais nas comunidades. Para que seus filhos continuassem estudando para além das séries iniciais oferecidas nas escolas rurais, as famílias intensificaram seu deslocamento das comunidades para a sede do município e para os centros missionários, como Iauaretê, de forma a acompanhar os estudantes dos colégios (ALBUQUERQUE, 2007; LASMAR, 2005; ANDRELLO, 2006).

²⁴ Até o início da década de 1980, as escolas do rio Içana estavam divididas entre “escolas dos pastores” (protestantes) e “escolas das irmãs salesianas” (católicas). Com a criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), em 1983, as “escolas dos pastores” ficaram sob a jurisdição do município e as escolas das irmãs continuaram sob jurisdição estadual (DINIZ; SILVA; BANIWA, 2012).

Esta situação começa a se modificar muito recentemente. Antes de tratar especificamente da natureza da mudança no âmbito educacional, é preciso levar em consideração o contexto histórico-político que ampara a elaboração da noção local de educação indígena específica e diferenciada.

Na década de 1980, informa Wright (2005, p. 275-276), todo o alto rio Negro foi alvo de uma das mais intensas buscas por ouro na história recente da Amazônia. Foi constatado ouro na Serra dos Porcos, região do rio Içana, território dos Baniwa e na Serra do Traíra, na região do rio Tiquié, em território *Tukano* e *Maku*. Desde o início, duas empresas mineradoras privadas apoiadas pelo governador do Amazonas e pelos militares, construíram uma aliança para monopolizar os garimpos naquelas duas regiões. Líderes Tukano, nessa época, reivindicaram que a Funai tomasse medidas urgentes para remover os garimpeiros da Serra do Traíra, bem como demarcar imediatamente as áreas em disputa. Além da tensão nos garimpos, havia alegações de que as fronteiras brasileiras corriam “perigo de invasão”. Guerrilhas colombianas estariam extraindo ouro no rio Traíra e traficando coca para financiar suas operações. Vários outros rumores de contrabando de ouro serviram como uma poderosa justificativa para intensificar a presença militar na região em aliança com as tropas de segurança das companhias mineradoras. Neste momento, “que não poderia ser melhor do ponto de vista dos planejadores militares”, foi implementado o Projeto Calha Norte²⁵. Com a prerrogativa de que a situação era de segurança nacional, “a região do alto rio Negro veio a servir como um ‘caso teste’ para a ocupação militar e econômica da fronteira, assim como para uma política indigenista de assimilação e redução das áreas indígenas” (Ibid., p. 284).

O que mais preocupava o Conselho de Segurança Nacional não era tanto a presença das guerrilhas M-19 (que, com efeito, nunca foram muito significantes em número se comparadas ao massivo estabelecimento militar em São Gabriel), mas o fato de que a economia na região do alto rio Negro foi, por um tempo, cindida entre a produção e exportação para os mercados colombianos (ouro, coca, borracha, contrabando) e brasileiros. Se os colombianos controlassem

²⁵ Conforme Diniz (1994), o Projeto Calha Norte foi elaborado por um grupo do Conselho de Segurança Nacional. Inicialmente um projeto sigiloso, veio a público em 1986 com o propósito de promover “desenvolvimento e segurança na região ao norte das calhas dos rios Solimões e Amazonas”. A coincidência entre as áreas reservadas ao Calha Norte, os territórios indígenas e as valiosas jazidas minerais da região fez com que defensores de direitos humanos e organizações indígenas e indigenistas reagissem fortemente contra suas orientações principais.

os garimpos, isso representaria uma maior perda econômica, diante dos altos valores extraídos das minas de ouro do Traíra, e a possibilidade de outra grande mina no Peguá. As guerrilhas, em resumo, representavam um pretexto para intensificar o controle do Estado sobre as fronteiras e terras indígenas. O tráfico de coca, ademais, foi desde o início da década de 1980 a maior preocupação da Polícia Federal. As operações massivas para destruir as supostamente extensas plantações de coca no alto rio Negro, em 1987, foram outra instância da determinação do Estado de romper a influência econômica da Colômbia e da Venezuela, redirecionando os recursos econômicos da região para o Brasil. Em ambos os casos, coca e ouro, a repressão militar serviu aos interesses econômicos. (WRIGHT, 2005, p. 285).

Quando se começou a falar em demarcação da área indígena, antes da chegada do Calha Norte, aponta Andrello (2006, p. 168), já se consideravam três possibilidades: a construção de colônias indígenas, a demarcação em área contínua e como território federal indígena. A primeira possibilidade foi explicitamente defendida pelos militares junto aos líderes indígenas da região, como “o verdadeiro caminho do progresso para os índios do Uaupés e Tiquié”. As estratégias de que os militares lançaram mão, continua Andrello (Ibid., p. 175), envolveram além de muitas promessas, a nomeação de índios para cargos na Funai e o estímulo à formação de comissões indígenas para audiências com autoridades federais em Brasília (com provável apoio financeiro das mineradoras). Inclusive, com apoio do Calha Norte foi promovida uma assembleia, em 1987, na qual foi fundada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, Foirn²⁶.

Fosse pela defesa das colônias agrícolas ou a demarcação em área contínua, nas décadas de 1980 e 1990, houve ampla mobilização política local. Chegou a vigorar um projeto de demarcação em “mosaico”, composto por colônias indígenas (ou ilhas) e florestas nacionais, que reduzia drasticamente os territórios de ocupação indígena. A partir de um processo de mobilização, liderado pela Foirn e diversas outras organizações indígenas locais, que envolveu tanto a rejeição e destruição dos marcos das “ilhas” como a reivindicação política pelos novos direitos constitucionais, foi aberto um caminho legal para a revisão das “ilhas”. Como consequência desta mobilização, cinco terras indígenas contíguas, que somam 106 mil quilômetros quadrados, foram reconhecidas pelo governo federal entre 1995-1996. Em 1997, foram demarcadas fisicamente e, em 1998, homologadas (FOIRN; ISA, 2006).

²⁶ Para uma descrição da Foirn, conferir Soares (2012).

É em um contexto de intensa mobilização por terra indígena que a orientação acerca de como deveria ser conduzida a escolarização naquela região passou a incorporar argumentos em favor da educação diferenciada, bilíngue, que respeitasse tanto o interesse daqueles povos pelos considerados conhecimentos escolares, como sua vontade de atrelar à organização escolar procedimentos, atitudes e saberes considerados próprios das culturas indígenas. Estas orientações, relacionadas diretamente à gestão indígena sobre suas escolas, tinham, há tempo, lugar nos encontros de líderes indígenas e nas organizações indígenas e indigenistas em âmbito nacional. Na Amazônia, eram compartilhadas, sobretudo, nos encontros da COPIAR, Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, atual COPIAM, Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (Cf. SILVA, 2000, SILVA; AZEVEDO, 1995).

Para reconhecer a educação escolar indígena como direito constitucional e adequar o atendimento escolar já existente àquelas novas orientações, uma série de medidas político-administrativas foi tomada em São Gabriel da Cachoeira depois da nomeação, em 1997, de Gersem José dos Santos Luciano para o cargo de secretário municipal de educação. Da etnia Baniwa, à época, era diretor da Foim e frequentador das reuniões da Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN) e da COPIAR²⁷. Uma das principais medidas de sua gestão foi o Programa “Construindo uma educação escolar indígena”, elaborado a partir do acúmulo de experiências, reivindicações, encontros, seminários e cursos realizados em um período de dez anos com os professores indígenas daquela região. O Programa foi referendado na primeira conferência municipal de educação, realizada naquele mesmo ano. De acordo com Santos (2001, p. 120-128), é a partir daquele momento que se organiza internamente a Secretaria Municipal de Educação, com reformas físicas no prédio, aquisição de equipamentos e organização de documentação. O ensino fundamental oferecido nas “escolas rurais” instaladas nas comunidades passa para a jurisdição do município. Em 2003, as escolas da rede estadual que funcionavam na sede das missões salesianas localizadas em terras indígenas, Iauaretê, Taracuí, Pari-Cachoeira, Assunção do Içana e Maturacá (área Yanomami) foram também cadastradas como escolas indígenas (CABALZAR; OLIVEIRA, 2012a, p. 36).

²⁷ Luciano também foi coordenador geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) em 1996 e conselheiro do Conselho Nacional de Educação, no período de 2006 a 2008. De 2008 a 2012, foi coordenador geral de educação escolar indígena no Ministério da Educação.

Em 1998, tem início o primeiro curso de formação para os professores indígenas leigos, o Magistério Indígena, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, que deu prioridade à formação dos professores que ainda não haviam completado o ensino fundamental e, posteriormente, passou a formar aqueles que tinham o ensino médio incompleto e mesmo alguns que já tinham feito o médio, mas não tinham formação em magistério. Em 2005, foi iniciado o segundo curso de Magistério Indígena. Desta vez, ocorreu em cinco regiões delimitadas por famílias linguísticas, mas, por conta de falta de recursos, foi interrompido diversas vezes (CABALZAR; OLIVEIRA, 2012a) e concluído apenas em 2012. A partir de convênios envolvendo outros dois municípios vizinhos, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, e a Universidade Federal do Amazonas e, posteriormente, a Universidade do Estado do Amazonas, intensificou-se a oferta de formação docente em nível superior com os cursos de Licenciatura Indígena (SANTOS, 2001, p. 122).

Como informa Albuquerque (2007, p. 63), é a partir da Lei Municipal nº 87, de 24 de maio de 1999, que a Secretaria Municipal de Educação cria o sistema municipal de ensino, incluindo subsistemas indígenas, com níveis diferenciados de ensino. Nesta lei, está expressa a possibilidade de cada povo ou grupo de povos, por calhas de rios, organizar seu próprio subsistema, tendo assegurada a vinculação da educação escolar com as formas próprias de organização social, valores culturais, tradição e modo de ser de cada povo, suas atividades produtivas e os elementos para uma relação positiva com outras sociedades.

Neste novo contexto, algumas escolas indígenas passaram a se organizar por territórios etnolinguísticos, ou seja, em que predominam diferentes etnias e línguas. Algumas escolas englobam comunidades e territórios onde há predomínio de um grupo, tal como a Escola Indígena Utapinopona Tuyuka e a Escola Khumuno Wu'ub Kotiria. Outras abrangem sub-regiões que abarcam comunidades vizinhas de diferentes línguas e etnias, como a Escola Pamáli Baniwa-Kuripaco, no médio rio Içana e a Escola Tukano Yupurib, no médio rio Tiquié (CABALZAR, F., 2010, p. 8).

Para apoiar este processo de reestruturação, foi elaborado pela Foirn, em parceria com as organizações não-governamentais Instituto Socioambiental e *Rain Forest* da Noruega, o Programa Educação Indígena no alto rio Negro. Este programa, iniciado em

1998, atuou em ações complementares àquelas da prefeitura, apoiando a reformulação de projetos educacionais experimentais em comunidades previamente articuladas em torno de projetos sociais, de forma que as ações das escolas dessem apoio aos projetos comunitários. As “escolas-piloto”, como ficaram conhecidas, foram criadas em caráter demonstrativo, com a pretensão de difundir um conceito de escola indígena diferenciada (FOIRN; ISA²⁸ apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 2011).

Nos dois primeiros anos, o foco principal do Projeto foram as escolas Baniwa e Coripaco (Pamáali) e a Tuyuka (Utapinopona), além de ações de valorização da língua e cultura tariano na região de Iauaretê e oficinas de capacitação técnica, como conserto de motores e produção de programas de rádio, desenvolvidas na sede da Foirn em São Gabriel. Depois disto, outras escolas nas calhas dos rios Tiquié e Uaupés também passam a ser contempladas pelo Projeto, como a Escola Tukano Yupuri (médio Tiquié), Escola Tukano Ye'pa Mahsã (baixo Uaupés), Escola Tukano Yepa Pirõ Porã (alto Tiquié). Também são apoiadas as experiências dos Kotiria no alto Uaupés e dos Piratapuaia no Papuri (CABALZAR; OLIVEIRA, 2012a, p. 27-28).

De acordo com Oliveira (2005, p. 80-96), as ações educacionais desenvolvidas no âmbito daquelas escolas experimentais estavam inseridas em projetos de sustentabilidade das comunidades e visavam autonomia política, autogestão do processo educativo, superação da discriminação, fortalecimento da auto-estima dos indivíduos e coletividades e sustentabilidade econômica. Para atingir aquelas finalidades, as escolas passaram a propiciar aos estudantes, sob o auxílio dos professores, a escolha de temas para pesquisa, conforme os interesses de estudantes e docentes. Tais escolhas também foram relacionadas às realidades das comunidades, instância onde são desenvolvidas. Por exemplo, na Escola indígena Pamáali Baniwa e Curipaco, no rio Içana, os principais temas de pesquisa são transformados em projetos de sustentabilidade da escola como piscicultura, avicultura, manejo agro-florestal, meliponicultura (produção de mel de abelhas nativas sem ferrão), aos quais os alunos dão desenvolvimento em suas respectivas comunidades, seguindo as orientações recebidas na escola (DINIZ, 2011; DINIZ; SILVA; BANIWA, 2012).

²⁸ FOIRN; ISA. *Programa Educação Indígena no Rio Negro*. ISA, 2007.

Diferente das demais escolas da região, a Pamáali não está sediada em nenhuma comunidade do Içana, mas sim em um local considerado sagrado pelos Baniwa. Durante três bimestres por ano, ela abriga apenas estudantes e docentes. Nos intervalos das “etapas-letivas”, que variam de quarenta dias a dois meses, todos regressam às suas comunidades. Para a concepção de seus princípios e estrutura de funcionamento, contou com ampla mobilização de líderes de organizações regionais e das famílias (DINIZ; SILVA; BANIWA, 2012).

Sobre a Escola indígena municipal Utãpinopona-Tuyuka, no alto rio Tiquié, Rezende (2007, p. 196) descreve a conjugação dos saberes escolares com outras ações de melhoria das condições de vida das comunidades, mediante projetos de manejo florestal e piscicultura, que são coordenados pelos professores, pais, líderes e assessores. O ensino médio Tuyuka, por exemplo, é considerado com uma etapa opcional e profissionalizante, já que os estudantes escolhem o tema de pesquisa que irão desenvolver tendo em vista a aplicação do conhecimento produzido em ações de gestão ambiental, produção alternativa e valorização dos costumes cerimoniais e da língua local.

Os dois casos “piloto” parecem ser produto de alguns elementos determinantes: 1- a mobilização de líderes e famílias; 2- uma conjuntura política municipal e nacional que estimulou a elaboração de propostas inovadoras nas recém-criadas escolas indígenas; 3- apoios técnico e financeiro externos. De qualquer forma, aquilo que se produziu de modo experimental nas “escolas-piloto” parece ter tido, em geral, uma boa aceitação na região como um todo. E a noção de “escola diferenciada”, constantemente presente nas falas de estudantes e docentes, parece bastante inspirada naquelas experiências.

Entretanto, nos últimos anos, houve uma profunda descontinuidade da política educacional que vinha sendo executada no município, como as interrupções do projeto de formação de assessores pedagógicos e docentes indígenas. Além disto, o projeto de apoio às escolas-piloto executado pela Foirn, ISA, *Rain Forest* havia terminado. Mesmo assim, parece ter se disseminado na região concepções de escola propagadas em meio à reforma do ensino municipal e às experimentações educacionais, dentre estas, a alfabetização em alguma língua indígena, a valorização da cultura local e a expectativa

que a escola aproxime os jovens de saberes que possam ser úteis para a melhoria das condições de vida comunitária.

Um exemplo de escola que passou a elaborar uma nova forma de escolarização inspirada nas escolas-piloto é a Escola Kurika, que fica na comunidade multiétnica Curicuriari, logo abaixo da sede urbana de São Gabriel. As noções de escola indígena diferenciada chegaram à comunidade levadas por líderes e coordenadores. Eles tanto estimularam o estudo do nheengatu, língua indígena falada pela maioria das pessoas da comunidade, como idealizaram uma parceria com um instituto federal de educação para profissionalizar os jovens em turismo e, ao mesmo tempo, explorar o potencial turístico de Curicuriari, já que, ali, está a Serra Bela Adormecida, um dos “cartões-postais” de São Gabriel. Por enquanto, a Escola Kurika não conseguiu implementar seu ensino médio profissionalizante por falta de recursos próprios e da viabilização da parceria com alguma instituição de ensino. Em uma breve visita à comunidade, em 2012, alguns docentes mostraram os estudos que vêm fazendo sobre a língua nheengatu, mas também disseram que, na prática, a escola ainda não é “diferenciada”, porque as aulas são em língua portuguesa. O que não é de se estranhar. Diferente de comunidades mais distantes da cidade em que predomina alguma etnia e alguma língua indígena, os residentes de Curicuriari, de diversas etnias, falam entre si principalmente em português, a língua que predominou sobre o nheengatu (língua usada pelos Baré e por alguns Baniwa), o baniwa e o tukano.

Além disto, a escola não conseguiu recursos para dar continuidade e desenvolvimento a uma iniciativa ligada a uma trilha na floresta.

Pensamos em estudar uma trilha, e deu certo. No percurso da trilha tinha igarapé d’água branca, igarapé d’água preta, um trecho de igapó, outro de terra firme, tudo no mesmo contexto. Poderia ser pensado para o ensino de geografia, das plantas, da água, da terra. Esse projeto da trilha servia muito bem para a demanda da escola. No nosso objetivo, quando viesse alguém visitar, a gente escolheria uma sala de aula para acompanhar os visitantes, turistas e explicar. Foram planos, mas acho que um dia ainda vai chegar a acontecer na prática. (FRANÇA; ESCOBAR, 2012, p. 339-340).

Uma das formas de obtenção de recursos na região tem se dado a partir da formulação de iniciativas locais, ou “projetos”. O que isto significa naquele contexto é definido por Luciano (2008, p. 29) nos seguintes termos: são iniciativas geridas pelas próprias

comunidades, com apoio técnico de assessorias externas, predominantemente de organizações não-governamentais, como o Instituto Socioambiental, com apoio financeiro de diversas agências de desenvolvimento, como o Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), vinculado ao Ministério do Meio Ambiente. No entanto, Luciano percebe que mesmo os projetos mais atuais propostos pela Foirn, ainda que apresentem discursos inovadores, “evidenciam fortes desencontros com as aspirações, anseios e demandas indígenas”. De acordo com ele, “as principais dificuldades estão ligadas à externalidade dos objetivos do projeto, voltados muito mais para atender a uma perspectiva projetada pelos formuladores de políticas para os índios do que para atender às demandas e realidades indígenas”.

A partir do que asseverou Luciano, parecem haver aí duas dificuldades principais. Uma está ligada à própria concepção do que é necessário para que um projeto exista e obtenha recursos. Isto implica em acesso a informação acerca de quem financia projeto e de como financia. A partir disto, é necessário escrever um texto no formato proposto por quem financia, para obter recursos que o financiador se dispõe a apoiar. Esta primeira dificuldade leva à segunda, a elaboração, execução e prestação de contas de tais projetos costuma depender substancialmente de assessoria técnica externa, função desempenhada geralmente por organizações não-governamentais.

Em relação a isto, Baniwa (2010, p. 40-41) destaca os principais atores que exercem ou exerceram papel tutelar sobre os povos indígenas. Os primeiros são o Estado, via organismos como o SPI e a Funai, e a Igreja, a partir da prática missionária. A atuação da Igreja, no entanto, veio perdendo terreno, ao passo que ganhou espaço a presença de um terceiro ator, as organizações não-governamentais, ou ONGs. A ação destas organizações, propõe Baniwa, deve ser entendida como uma prática de semi-tutela. O que diferencia essa nova prática tutelar “é o seu propósito, mas não a forma”. Os indigenistas ligados às ONGs, mais conhecidos pelos povos indígenas como parceiros ou assessores, mudaram substancialmente o modo de relacionamento dos povos indígenas com os não-índios e com as instituições governamentais. No entanto, os agentes das ONGs não têm conseguido superar o papel tutelar que exerceram ao longo de, pelo menos, duas décadas, o que faz com que eles continuem sendo porta-vozes dos povos indígenas e reivindicando a legitimidade deste papel. Além disto, tais agentes ainda não teriam conseguido transferir às organizações indígenas suas experiências e

conhecimentos, o que impede ou inviabiliza suas possibilidades efetivas de protagonismo e autonomia. Dentre os motivos que dificultam a transferência de conhecimentos e experiência, estaria o fato de os assessores só permanecerem nas áreas indígenas o tempo de duração dos projetos, ou das pesquisas de mestrado ou doutorado. Especificamente quanto às escolas, Luciano (2011, p. 207) afirma que “não existe nenhuma escola inovadora ou verdadeiramente diferenciada sem assessoria não-indígena por trás ou mesmo na condução dos processos”.

Apesar de tais constatações, Luciano (2006, p. 110-111) considera que os projetos voltados para os chamados etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável executados na região de São Gabriel da Cachoeira são meios importantes adotados e incorporados pelos líderes indígenas para responder à demanda dos povos indígenas ao processo de integração. São também processos didáticos e políticos de recuperação da autonomia roubada pela repressão e violência de que estes povos têm sido acometidos historicamente. Para ele, o processo de autonomia indígena não significa isolamento espacial, tecnológico e cognitivo, mas, está pautado em uma relação colaborativa entre as sociedades indígenas e a sociedade não-indígena em termos de conhecimentos, valores e formas de pensar. Neste sentido, os projetos de luta pela terra, saúde, educação e auto-sustentação naquela região são, para ele, parte da estratégia dos indígenas de apropriação dos instrumentos de poder dos “brancos” em favor de seus interesses presentes e futuros. Tais projetos também conformariam o espaço e o meio de formulação e estabelecimento de novas bases de interlocução e diálogo intercultural, pressupostos para a busca por um maior equilíbrio na correlação de forças entre os povos originários e a sociedade dominante moderna.

Enfocando o caso dos Baniwa, Luciano (2006, p. 138-140) considera que o acesso daqueles povos aos vários recursos materiais e tecnológicos do mundo moderno, além de ser um direito, confirma a irreversibilidade do contato com o mundo branco, seja ela simétrica ou assimétrica. Esta irreversibilidade e suas consequências obrigam os Baniwa a repensar suas condições de existência e continuidade étnica, atualizando-as de acordo com seus desejos. Para ele, a estratégia adotada pelos povos do alto rio Negro, em

particular o povo Baniwa é, parafraseando a formulação de um de seus líderes²⁹, dominar o sistema dominante para não ser dominado por ele. A resistência indígena, neste sentido, não estaria situada apenas no âmbito defensivo, mas, no ofensivo, ou seja, na apropriação do sistema dominante como possibilidade de autonomia étnica. Desta forma, o desafio é a criação de condições para que as sociedades indígenas definam o limite e a dinâmica da chamada integração.

Tal entendimento de Luciano guarda correspondência com os achados de Lasmar (2005, p. 215). Para ela, o movimento dos indígenas do alto rio Negro em direção à escola e, por extensão, à cidade é animado por uma perspectiva de apropriação do conhecimento do “branco”, concebido como um saber específico que confere capacidades transformativas importantes a quem o detém. A posse e o manejo de tais conhecimentos permitiriam aos indígenas reequilibrar a relação de dominação configurada ao longo dos últimos séculos de história.

Neste sentido, para Lasmar (Ibid. p. 241-243), a escolarização vem representando para os indígenas uma maneira de garantir algum controle sobre o curso da história. A apropriação do conhecimento escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar estaria permitindo ao indivíduo incrementar sua autonomia em relação aos não-indígenas e também propiciar aos seus parentes condições para isto. Já a apropriação dos princípios e das leis que regem o mundo dos “brancos” estaria possibilitando aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos.

A partir do que foi exposto é preciso retomar o raciocínio acerca da natureza das mudanças que estão em curso em São Gabriel no âmbito educacional. A reforma no sistema municipal de ensino iniciada no final da década de 1990 se realiza enquanto resposta a uma conjuntura nacional de redefinição teórico política da escolarização de pessoas indígenas. Esta redefinição, antes de gerar um leque de práticas pedagógicas condizentes com o debate acadêmico sobre o que deveria ser o diferenciado na escola dos indígenas e, para além dos necessários rearranjos legais e administrativos, parece ter

²⁹ Luciano se refere a André Baniwa, um dos idealizadores da escola Baniwa e vice-prefeito de São Gabriel na gestão 2009-2012.

propiciado nas comunidades um sentimento de que a escola é da comunidade. Talvez antes também fossem um bem comunitário, mas, depois da reforma, são renomeadas. As “escolinhas das irmãs”, cujos nomes homenageavam entidades religiosas católicas, ao se tornarem escolas indígenas, recebem nomes indígenas. No caso kotiria, como será visto, a renomeação se dá em meio a um processo maior de reflexão sobre como deve ser a escola. Ao mesmo tempo, os processos de formação docente foram crescentemente possibilitando que pessoas das próprias comunidades exercessem a função docente nas suas escolas.

Neste processo de reforma, tiveram grande destaque projetos-piloto de escolas indígenas, fruto da predisposição de algumas comunidades para repensar o modelo de escola missionária que havia sido predominante na região desde então, e elaboradas a partir da aliança entre organizações indígenas locais, Foirn, organizações não-governamentais e cooperação internacional. Se for verdade que as organizações indígenas da região estão cada vez mais familiarizadas com as possibilidades disponíveis de obtenção de recursos que possam beneficiar as comunidades, elas também demonstram estar cada vez mais cientes das limitações desta forma. Isto estimula uma crítica àquilo que seria uma forma típica dos brancos assistirem ou trabalharem na região. Para se ajustarem a esta forma, os indígenas ainda dependem de assessores não-indígenas como seus intermediários. A questão que se impõe a esta altura é a necessidade de formação de indígenas que possam ocupar as posições em que hoje estão os intermediários. Isto significa a ocupação de funções ligadas direta ou indiretamente à formulação e execução de políticas e à assistência direta às comunidades. Como tais funções costumam exigir uma formação técnica e em nível superior, possibilitar que os jovens indígenas deem continuidade aos seus estudos em níveis avançados é uma das expectativas depositadas nas escolas. Um grande desafio que se apresenta aí é como conciliar aquelas concepções de que escola indígena valoriza a cultura indígena com as exigências atuais para o ingresso no ensino superior.

A observação de como este desafio está sendo enfrentado tem na Escola Kotiria uma situação instigante. A primeira visita à comunidade ocorreu em um momento em que a coordenação da escola e seus docentes mais experientes demonstravam algum desânimo pela atual conjuntura política do município e pelas dificuldades em dar continuidade às iniciativas gestadas no contexto do Projeto Educação Indígena do Rio Negro (Foirn e

Instituto Socioambiental) e às novas demandas. A primeira impressão foi de que estavam vivendo uma fase de relativo abandono. No ano seguinte, alguns arranjos simples e pontuais propiciaram uma vivência de momentos formidáveis de formação comunitária, que contaram com dois procedimentos fundamentais: a busca do apoio de um organismo público e a reivindicação de assessoria técnica indígena. Mas, isto é assunto para o próximo capítulo.

Por enquanto, com base nas informações organizadas até aqui, é possível afirmar que a escolarização indígena em São Gabriel vem assumindo adequadamente um caráter positivo na construção de um futuro indígena autônomo, menos no que se refere à perda, transformação ou permanência de padrões culturais ou à polarização entre escola de branco e escola de índio. Antes disto, está criando condições para que os próprios indígenas decidam sobre o que deve mudar ou permanecer.

CAPÍTULO 4

4- Os Kotiria e sua Escola

Os Kotiria são um dos 12 povos da família linguística *Tukano Oriental* que vivem em território brasileiro³⁰. Seu território, parte do município de São Gabriel da Cachoeira, fica na região conhecida como alto Uaupés, quando este rio Uaupés marca a exata linha de fronteira entre o Brasil e a Colômbia, onde seria o maxilar superior da “boca do cachorro”. Para quem vai a montante, acima de Iauaretê, a margem esquerda do rio Uaupés é território colombiano, a direita é brasileira. No lado brasileiro, os Kotiria estão distribuídos em dez comunidades, no lado colombiano, em cerca de treze. Grande parte da pesquisa de campo aconteceu na maior comunidade kotiria do lado brasileiro, Caruru Cachoeira, onde vivem cerca de 160 pessoas e onde está a sede da Escola Khumuno Wꞑꞑ Kotiria. Mas, foi possível visitar também as comunidades de Poraquê Ponta e Ilha de Inambu, próximas de Caruru, além de Jutica e Jacaré, bem mais distantes de Caruru. Na sede, há atendimento educacional correspondente à educação básica brasileira, com educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em outras três comunidades menores, Ilha de Inambu, Jutica e Taracua Ponta, também há atendimento escolar correspondente à primeira etapa do ensino fundamental. Sob este aspecto, a Escola Khumuno Wꞑꞑ Kotiria deve ser entendida como uma rede de quatro escolas, instalada em quatro das dez comunidades que ficam em território kotiria ao longo da margem brasileira do Uaupés.

Navegando no Uaupés Iauaretê acima, a primeira comunidade do território kotiria é a Ilha do Japu, vizinha da última comunidade tariano naquele trecho de rio, Periquito. Naquela Ilha, em 2011, vivia apenas uma família. As próximas, acima, são Arara Cachoeira, que abrigava três famílias, Ilha de Inambu com dez famílias, Poraquê Ponta com três famílias, Caruru Cachoeira, com vinte e sete famílias permanentes e outras dez que vivem lá apenas no ano letivo, Matapi com cinco famílias, Jacaré com quatro, Jutica com nove, Taína com três e Taracua Ponta com cinco famílias.

³⁰ Os outros quatro povos do grupo linguístico Tukano Oriental que vivem em território colombiano são os Tatuyo, Yuruti, Barasana (Panenoá) e Taiwano (Eduria) (FOIRN; ISA, 2006, p. 31).

Em geral, em cada uma das comunidades, predomina um ou dois clãs que compõem o grupo Kotiria. Chernela (1993), a partir de Hugh-Jones (1979), indica que os Kotiria, como outros grupos *Tukano Oriental*, pensam a si mesmos como descendentes de um ancestral comum e, internamente, estão subdivididos em grupos de descendência, conhecidos como clãs patrilineares ou *sibs*³¹. Este assunto é bastante disponível nas etnografias do noroeste amazônico, ainda assim, parece mais apropriado assinalar algumas das explicações que os próprios Kotiria dão para o surgimento dos clãs. Segundo uma delas, todos os Kotiria são netos de um mesmo avô ancestral que tinha várias mulheres. Com a primeira mulher, o avô ancestral gerou o primeiro clã, que deu origem aos Ñahori. Com a segunda mulher, gerou o segundo clã, que deu origem aos Diane. Os primeiros na ordem de nascimento estão no topo da hierarquia kotiria. Já os Wiroa, outro clã, seriam hierarquicamente inferiores, de acordo com sua ordem de nascimento. Além deste *ranking* geral, há subdivisões internas em cada clã. Como analisa um homem kotiria do clã Diane, antigamente, seus antepassados eram como “ditadores”, tratavam os outros (Wiroa) como empregados. Eles eram os patrões. Com a nova educação, civilização, os padres dizendo que era pecado, os Wiroa ficaram livres, mas, antes, eram escravos.

O homem que conta esta história é filho de um grande mestre *bagaroa* já falecido que, ao longo da vida, casou-se com três mulheres. As duas primeiras eram Tariano e a última (mãe do narrador), era Desana. Quando o mestre se casou com a primeira Tariano, pertencente a um alto clã, o pai dela “mandou junto” uma empregada tariano de clã inferior. Esta criada tariano, em Caruru, casou-se com um Kotiria Wiroa.

Outro homem Diane dá outros exemplos da relação inter-clânica em Caruru. O que ele narra é a partir do que conta para ele seu velho pai.

Antes, todos os wnanos moravam aqui, esses *caiás*³² só pertenciam aos clãs Diane, que somos nós. Então, esses do clã Wiroa, que são os últimos, que na origem falam que eles vieram para fazer cigarro, não

³¹ “Like other Weastern Tukanoan – speaking peoples of the area, the Wanano think of themselves as a single descent group organized through common putative ancestry. The Wanano are internally subdivided into localized descent groups, known to ethnologists as patri-clans or sibs” (CHERNELA, 1993, p. xii). A literatura antropológica utiliza principalmente o termo *siblings* (ou *sibs*), mas os Kotiria costumam se referir a clãs.

³² *Caiá* é uma grande armadilha de pesca que fica armada na cachoeira. *Matapi* também é uma armadilha de pesca, mas pode ser transportada.

podiam usar os *caias*. O meu pai, ele é velho, ele queria que fosse assim quando eu já era aluno. Eu falei ‘pai deixa disso, isso já mudou, isso é tradição antiga’. Eles [Wiroa] não podiam usar esses *caias*, eles iam pelos igarapés, faziam *matapi*, deixavam lá. Assim que eles viviam, sobreviviam. Mas agora é livre. Até a nossa família não faz mais *caia*, eles [Wiroa] que fazem, agora inverteu.

Em Caruru, prevalecem esses dois clãs, Diane e Wiroa. Em Poraquê e na Ilha de Inambu, vivem só Wiroa. Em Jutica, moram os Ñahori que, antigamente, viviam na margem colombiana do Uaupés, na mesma Cachoeira Caruru. Depois, migraram para Jutica. Em Jacaré, são Wiroa e, nas demais comunidades, prevalecem subgrupos Diane.

Nestas comunidades, a maioria dos homens se casa com mulheres Baniwa, Tariano, Desana, Tuyuka, Tukano, Cubeo, Pira-tapuya. Estas trocas matrimoniais coincidem com complexas relações de cooperação econômica e ritual entre os grupos indígenas. Segundo Ribeiro (1995, p. 63), “além da divisão sexual de trabalho artesanal no interior de cada tribo, ocorre uma divisão do trabalho intertribos em que cada uma delas, embora possa confeccionar os artefatos que as outras produzem, se abstém de fazê-lo, a fim de espreitar a dependência mútua”. A este respeito ainda informa Ribeiro (1995, p.63),

A área cultural do alto rio Negro, à semelhança da do alto Xingu e da região das Guianas, entre outras, se caracteriza por uma homogeneização no tocante à cultura material, à estrutura social e à visão do mundo que contrasta com a prevalência de um multilinguismo, principal definidor da identidade étnica de cada grupo que a compõe. Isso se deve à operância de um processo aculturativo que, ao longo do tempo, difundiu entre as várias tribos um *corpus* de saber tornado comum a todas. Para tanto deve ter contribuído o contato intensivo, o casamento exogâmico e a constante permuta de bens, em que determinadas tribos se especializaram.

Dentre as especializações – os Tukano fazem os bancos cerimoniais, os Baniwa fazem os raladores de mandioca, os Tuyuka e Bará fazem canoas e os *Maku* fazem os *aturá*, ou cestos de carga (FOIRN; ISA, 2003) – os Kotiria se distinguem pela fabricação de um corante avermelhado chamado carajuru, utilizado como pintura corporal e para pintar o banco tukano (RIBEIRO, 1995, p. 26). Em Caruru Cachoeira, o corante é muito usado como pintura facial em algumas cerimônias, como nas festas denominadas *dabucuri*³³ e

³³ *Dabucuri*, na formulação de Ribeiro (1995, p. 25), são festas de dádiva, em que “os clãs e/ou tribos convidados trazem frutas da estação, peixes ou outros bens que são oferecidos aos hospedeiros”. Além dos *dabucuri* entre as comunidades Kotiria vizinhas, pude participar de um oferecido pela comunidade

na preparação para o trabalho na roça³⁴. Os Kotiria também possuem respeitados mestres de cerimônia, os *bagaroa*, reconhecidos nas suas habilidades com as artes da música e da dança disseminadas na região, que envolvem a execução de diversos instrumentos musicais de sopro, dentre os quais, os conhecidos como *mavaco*, *cariçu* e *japurutu*.

Os Kotiria falam entre si na sua própria língua. Como o tukano é uma língua muito usada em Iauaretê e na grande maioria das conversas entre pessoas de diferentes línguas/etnias, é possível que todo Kotiria seja fluente em tukano. Como nas comunidades kotiria é dominante o casamento entre pessoas de etnias diferentes, ou melhor, entre homem kotiria com mulher de outra etnia, cada indivíduo tende a ter um bom conhecimento da língua mais falada pela sua mãe estrangeira. Além disto, grande parte deste grupo étnico vive em território colombiano e há um intenso contato entre os Kotiria da margem brasileira com os da colombiana. Diversas pessoas de Caruru, por exemplo, já moraram algum tempo na Colômbia, têm parentes por lá e fazem viagens periódicas à capital do departamento do Vaupés, Mitú, ou aos povoados próximos, como Boca do Querari e Vila Fátima. O castelhano é, portanto, muito usado na comunicação entre indígenas e não-indígenas. Mas, ali, a principal língua para se comunicar com os brancos é o português.

Parece haver um consenso entre os moradores de Caruru de que as comunidades indígenas do lado colombiano possuem maior assistência governamental em relação à saúde e educação. Conforme dizem aqueles que costumam fazer viagens, as comunidades colombianas têm caixas para armazenar água tratada e conseguem recursos financeiros governamentais a partir da elaboração de projetos comunitários. Algumas escolas funcionam em regime de internato, onde se recebe café da manhã, almoço, merenda e janta. Além disto, os professores são licenciados. Para alguns, isto ocorre porque, na Colômbia, vários políticos são indígenas, que se preocupam em dar assistência aos seus parentes. Durante a pesquisa, vários Kotiria viajaram para votar nas

aos professores da Escola Khumuno Wɨ'ɨ, por ocasião do dia dos professores. Nestes dias, bebe-se muito *caxiri*, uma bebida alcoólica obtida da fermentação de mandioca brava.

³⁴ Durante o período em que estive na comunidade, era frequente encontrar mulheres mais velhas indo ou voltando das roças com os rostos pintados de carajuru. Nas vezes em que participei deste trabalho, nos *ajuri*, mutirão de trabalho na roça de alguma família, meu rosto também era pintado, já que, segundo me explicaram as mulheres, a pintura traz proteção à pessoa que a usa.

eleições colombianas, nas quais se elegeu um padre Barasano³⁵ como governador do departamento do Vaupés³⁶.

As viagens rio acima, no sentido de Mitú, assim como as rio abaixo, para Iauaretê e para a sede urbana do município são, atualmente, feitas com botes movidos a motor, o que faz da gasolina um produto valioso. As famílias que não têm seu próprio barco com motor viajam como caronas. Se forem para a sede do município, podem viajar no “barco dos comerciantes”, um barco-balsa que transporta pessoas, mercadorias e até veículos entre São Gabriel e Iauaretê. Para custear estes caros deslocamentos, algumas famílias vendem farinha de mandioca para pessoas da comunidade que, por algum motivo, não fazem roça, ou não conseguem obter farinha suficiente das roças que possuem. Também levam a farinha para vender em Iauaretê³⁷ e algumas peças artesanais, como abanadores, e matérias-primas, como fibra de tucum e sementes. Outras fontes de renda importantes provêm das famílias que possuem membros que moram e trabalham na cidade, ou que, vivendo nas comunidades, recebem algum dinheiro, como os assalariados (professores e agentes de saúde), ou os aposentados e assistidos pelo programa federal “Bolsa Família”. Parece já ter havido um movimento mais intenso dos Kotiria em relação à venda de utensílios de cestaria, como as grandes peneiras chamadas *cumatá* e de produtos das roças, como abacaxi, no distrito de Iauaretê. Também há queixas de que não adianta levar muita coisa para Iauaretê porque não se consegue vender tudo e a viagem acaba não compensando³⁸.

Iauaretê, povoado fundado como centro missionário salesiano, é atualmente um distrito de São Gabriel onde vivem aproximadamente três mil pessoas³⁹. Ali foi uma região ocupada principalmente pelos Tariano, mas já há muito tempo que Iauaretê pode ser

³⁵ Cf. nota 29.

³⁶ Como muitos Kotiria vivem em Mitú e falam sua língua (kotiria), “parece que lá todo mundo é parente”, disse-me um professor que nasceu na Colômbia, quando sua família trabalhava nas plantações de coca. Inclusive, encontrei várias pessoas que têm dupla nacionalidade.

³⁷ Uma lata de 18 litros cheia de farinha custa, em geral, cinquenta reais.

³⁸ Uma mulher Kotiria de Iauaretê me disse que seus parentes tinham ficado um pouco “preguiçosos” para vender seus produtos em Iauaretê e passaram a depender do dinheiro das aposentadorias dos velhos e do Bolsa Família. Disse também que costumava aconselhá-los a não deixar de vender seus produtos, pois, “depois que sair essa mulher” (referindo-se à presidente Dilma Rousseff), isso tudo vai acabar.

³⁹ De acordo com o “Levantamento Socioeconômico e Demográfico de Iauaretê”, executado com recursos do Instituto Socioambiental entre 2001 e 2002, a população de Iauaretê naquele momento era de 2.659 pessoas (ANDRELLO, 2006, p. 144-148).

entendido como um povoado de feições urbanas, multiétnico e multilinguístico (ANDRELLO, 2006). Na fronteira com a Colômbia e na confluência dos rios Uaupés e Papuri, Iauaretê fica cerca de cinco horas abaixo de Caruru Cachoeira, viajando em um bote com motor de 15hp. Na volta, subindo o rio em um barco bem carregado, esta viagem pode chegar a nove horas.

Naquele distrito, além do conjunto de prédios construídos para sediar a missão salesiana (a Escola São Miguel, a igreja, antigo internato, antigo hospital), há um quartel que abriga um “Pelotão Especial de Fronteira”, hospital, agência dos “Correios”, além de diversos pequenos estabelecimentos comerciais. No antigo hospital, funciona, hoje, a Coidi, Coordenação das Organizações Indígenas do Distrito de Iauaretê e o Cepi, Centro de Pesquisadores Indígenas de Iauaretê. Há também uma associação de mulheres artesãs chamada Amidi, Associação das Mulheres Indígenas do Distrito de Iauaretê que, dentre outras ações que merecem uma etnografia dedicada, reúne mulheres produtoras de artesanato como peneiras, cestos, colares, tipitis, redes, fogareiros. Além da produção própria, a Amidi compra de pessoas das comunidades produtos prontos e matéria-prima, como sementes e fibras da palmeira tucum, para revender. Os produtos são vendidos na sua sede para os militares, principalmente, e para outras pessoas não-indígenas que acessam a região, como pesquisadores, assessores de organizações governamentais e não-governamentais e religiosos(as) salesianos(as)⁴⁰.

Vários Kotiria têm casa e parentes em Iauaretê. Chegam ao distrito, dentre outras coisas, para visitá-los, vender seus produtos, participar de reuniões políticas, receber atendimento hospitalar, realizar algumas operações bancárias disponíveis, fazer telefonemas e comprar alguns alimentos, produtos de limpeza, vestuário e equipamentos que não podem deixar para comprar quando estiverem na sede urbana de São Gabriel, onde os preços são bem mais acessíveis.

A viagem da sede urbana de São Gabriel até Caruru Cachoeira dura, em média, quatro dias inteiros em um bote de alumínio com motor de 15hp. O bote com motor mais

⁴⁰ Nas ocasiões em que estive em Iauaretê, Almerinda Ramos de Lima era, desde 2010, presidente da Amidi. Da etnia Tariano e filha de um respeitado líder indígena, durante minha segunda viagem, em outubro de 2012, pudemos conversar sobre a mudança que teria em sua vida, caso fosse eleita dentre os novos diretores da Foirn, posição à qual ela estava concorrendo. Um mês depois, ela se tornou a primeira mulher presidente da Federação.

potente, 40hp, faz o mesmo percurso em dois dias. Com motor rabeta, mais fraco e mais recorrente, a viagem pode durar sete dias. A demora na subida se deve, além da forte correnteza, ao peso do barco que, além dos viajantes, carrega o máximo possível de suprimentos comprados na cidade, como material de limpeza e fardos de sal, açúcar e sabão. Estes suprimentos são chamados na região de rancho. O rancho da pesquisadora e de qualquer outro forasteiro branco vai muito além daqueles produtos básicos, já que deve ser suficiente para sua própria alimentação e limpeza e para compartilhar e retribuir os alimentos que recebe dos comunitários. Os homens, por exemplo, costumam procurar equipamentos de pescaria, como anzóis, linha e chumbo. Além disto, procuram tabaco, em especial, pedem pelo “Coringa”, um tabaco preto, forte, desfiado, que é vendido em qualquer estabelecimento de São Gabriel ou Iauaretê.

O que se costuma fazer é viajar o dia todo até o pôr do sol. Se houver luar, dá para seguir em parte da noite até parar em alguma comunidade ribeirinha, tomar banho, preparar algum alimento e pernoitar⁴¹.

Já nas proximidades de Iauaretê e dali em diante aumenta o número de corredeiras (chamadas de cachoeiras) formadas por grandes pedras no leito do rio. Na época da cheia, entre os meses de janeiro a abril, as cachoeiras ficam ainda mais fortes e são frequentes os acidentes, ou “alagamentos”, como dizem. Mas, na seca, o perigo está justamente na maior quantidade de pedras que ficam emersas. Uma boa, e ainda atual, descrição do curso do Uaupés acima de Iauaretê foi dada por um naturalista que viajou pela região na metade do século XIX:

Pode-se afirmar que, a partir de Jauareté, o rio mede cerca de um terço de milha de largura, mas suas curvas e voltas são inumeráveis. Espraia-se a cada queda, em baías tão profundas e é dividido em canais por tantas rochas e ilhas, que se é levado a pensar que a água corre subitamente, em direção contrária à tomada previamente. A própria cachoeira Caruru é maior que qualquer outra jamais vista, despenhando-se por entre enormes rochas em descida de, talvez, quinze ou vinte pés (6m). A única maneira de transpô-la foi

⁴¹ Em Cunuri, pernoitamos na escola. Em Taracuá, uma vez no centro comunitário, outra em uma casa do polo-base. Em Sussuaca e em Caravatana, pernoitamos na casa de uma família. Em Iauaretê, eu pernoitei na sede da Associação de mulheres, Amidi, onde há quartos para alugar, chuveiro e cozinha. Meus companheiros de viagem pernoitaram nas casas de seus parentes. Em geral, ao aportar na comunidade, procura-se pelo “capitão” ou líder da comunidade e se combina onde os viajantes passarão a noite. Nos lugares com maior movimentação de pessoas, como Iauaretê e Taracuá, pode ser que alguém durma no barco para evitar furtos de gasolina ou de rancho.

transportar a canoa sobre a rocha seca que se eleva consideravelmente acima do nível da água. A rocha é bastante acidentada, com interrupções em determinados lugares marcadas por fendas ou degraus com dois a três pés de altura (WALLACE⁴² apud CHERNELA, 1986b, p. 242).

Antes, para concluir o ensino fundamental e, mais recentemente, para concluir o ensino médio, muitos Kotiria foram estudar em Iauaretê. A geração que atualmente tem entre trinta e quarenta anos, estudou no Colégio São Miguel, às vezes em internato, às vezes morando na casa de parentes e estudando durante o dia. iam para casa apenas nas férias, subindo o rio e enfrentando as cachoeiras, em uma viagem de barco, sem motor, que chegava a durar quatro dias, com todos remando ao mesmo tempo, “como nas olimpíadas”, como comparou um homem kotiria de Caruru, que concluiu o ensino fundamental em Iauaretê naqueles tempos.

Sobre aquela época existem muitas histórias e opiniões. Duas mulheres tukano, uma que é esposa de um professor kotiria e mora em Caruru e outra que mora em Iauaretê, contaram que trabalhavam com as irmãs salesianas e ganhavam um “dinheirinho” com a produção de artesanato. Uma contou isto ao explicar como sobrevivia em Iauaretê para estudar, vivendo longe da família. A outra porque acha que a Escola Kotiria deveria ter ações parecidas com aquelas das irmãs.

Outras várias histórias são tristes e foram contadas em meio a lágrimas. Tratam principalmente do viver longe da família, dos cuidados dos pais. Há muita referência aos momentos em que se “padecia por fome” e às dificuldades e aos perigos que as famílias passavam para levar a cota de farinha exigida pelos padres de tempos em tempos. Um jovem professor lembrou o esforço que seu pai fazia para carregar paneiros de farinha por trilhas na mata, nos trechos em que o barco tinha de ser arrastado por conta das cachoeiras, em uma época em que não usavam motor.

Para estudar, alguns estudantes, ao invés de ficarem internados, eram “externos” e moravam com seus tios e tias na região de Iauaretê. Aí, “padeciam de fome”, ou porque havia muita gente para comer e pouco alimento, ou porque algum dos parentes

⁴² WALLACE, A. R. **A narrative of travels on the Amazon and rio Negro:** with an account of the native tribes and observations on the climate, geology and natural history of amazon valley. 2. ed, 1889.

“sovinava” comida. Para aqueles que estudaram “internos” aparentemente a situação era melhor e se alimentavam com “comidas normais”, arroz, feijão, macarrão, frango ou charque.

Outras histórias são muito engraçadas, contadas em meio a gargalhadas e com leve tom vingativo. Têm a ver com os comportamentos dos clérigos em relação à comida. Segundo disseram dois Kotiria de Jutica, os padres e as freiras nunca comiam junto com os estudantes, o que gerava suspeitas de que comiam mais e melhor. Havia pouco tempo, um daqueles homens, que havia estudado no colégio São Miguel quando jovem, saiu de Jutica e passou por Iauaretê para depois seguir viagem até São Gabriel. Chegando a Iauaretê, descobriu que na casa dos parentes onde ele poderia descansar e se alimentar não havia ninguém. Ele então teve uma ideia, sabia que os padres almoçavam pontualmente ao meio dia. Quando faltavam alguns minutos para as doze horas, o homem foi procurar um padre e ficou puxando uma conversa após a outra. O padre foi ficando irritado com o avançar da hora, mas não o convidava para almoçar. Passou mais meia hora. Como o padre não fez convite nenhum, o homem mesmo se convidou para o almoço e o padre, visivelmente contrariado, não teve como dizer não. Quando o homem foi se despedir e agradecer o almoço, o padre falou: “pois não vá se acostumar!”

Os dois homens de Jutica ainda contaram, rindo, o que aconteceu no povoado de Ipanoré, bem próximo a Taracuí. Lá, por conta da forte cachoeira, foi feita uma estrada até Urubuquara, a primeira comunidade pós-cachoeira. Para continuar a viagem é preciso desembarcar e requisitar os serviços de um caminhoneiro que transporta o bote, o motor, a bagagem e os passageiros pela estrada⁴³. Em uma ocasião em que viajavam freiras salesianas, por algum motivo, o caminhão não poderia fazer o percurso imediatamente. Estavam ali, também esperando pelo caminhão, líderes de uma importante organização política local e, como qualquer pessoa da região com mais de trinta anos, egressos dos colégios salesianos. Todos teriam que passar a noite por lá. Os líderes preparavam uma refeição e, uma das freiras, amistosamente, foi se aproximando certa de que seria convidada a jantar. Mas, para sua surpresa e irritação, um dos líderes falou debochando: “agora, irmã, a senhora dá licença porque, igual vocês nos

⁴³ Nas quatro vezes que passei por lá o bote foi retirado e colocado novamente na água nos braços dos viajantes e dos outros que gentilmente se aproximavam para dividir o imenso esforço.

ensinaram, vamos fechar a porta, pois está na hora de comer”. O homem que contava a história, também imitava a freira mudando abruptamente de direção, resmungando de aborrecimento pela desfeita.

A alimentação regional é baseada na farinha de mandioca, que é acrescentada a outros alimentos, ingerida pura e misturada com água fria para fazer o *xibé*, servido em uma cuia. Além da farinha, a alimentação quotidiana nas comunidades é composta principalmente da *quinhapira*, caldo de peixe bem apimentado que se come acompanhado de *beiju*⁴⁴ e de mingaus de buriti e de mandioca, e, às vezes, de banana e abacaxi. Se não há peixe, como ocorre em muitas ocasiões, a *quinhapira* é preparada só com água e pimenta. A *mujeca*, um tipo de papa de farinha cozida com peixe, também é frequente e muito apreciada por todos, assim como a formiga saúva. Um pouco menos frequente nas refeições coletivas e mais sujeito às épocas ideais para a pescaria, é o peixe moqueado (assado) ou cozido. Menos frequente e muito apreciada é carne de alguma caça, paca, principalmente, servida também moqueada ou cozida. Conforme muito se comenta, há cada vez menos peixes em Caruru. São mais abundantes rio acima, em áreas de estirão, distantes da grande cachoeira que dá nome à comunidade.

Estes alimentos, considerados pelos indígenas como os preferidos e próprios da sua cultura, coexistem em maior e menor grau com produtos industrializados como isqueiro, vela, sabão, tabaco, sal, açúcar, arroz, feijão, frango e outros alimentos como o leite em pó, o suco em pó, biscoitos e as balinhas doces (chamadas de bombons⁴⁵). Uma parte destes produtos é comprada em Iauaretê e São Gabriel, outra parte provém da merenda escolar. Alimentos como arroz, feijão, macarrão, charque, latarias, aveia, açúcar e leite são enviados a Caruru com dificuldade, chegam em mau estado e diversas vezes não chegam na periodicidade prevista e desejada. Quando ainda está farta, a merenda é sopa com arroz, macarrão e charque, macarrão e salsicha ou almôndega enlatada, ou leite com aveia e açúcar. Quando começa a escassear, se não há açúcar, por exemplo, a merenda é só leite em pó, servido sem água, em canecas ou envelopezinhos feitos nas folhas de caderno, às vezes é só salsicha com farinha e, várias vezes, só *xibé*.

⁴⁴ Massa de mandioca assada.

⁴⁵ Conforme me orientou o jovem Kotiria que me levou a Caruru na primeira vez, eu deveria presentear as crianças e os velhos com bombons. Os velhos também com tabaco.

A merenda escolar é um alimento comunitário. As crianças que só estudam pela manhã, também costumam comer a merenda servida aos estudantes da tarde e vice-versa, também seus irmãozinhos menores que ainda não estudam comem, e é normal levarem um pratinho para os familiares que estão em casa.

A escassez de merenda dificulta e mesmo impede a permanência de algumas crianças na escola, principalmente as pequenas, cujas famílias moram em outras comunidades. Algumas delas vivem em Caruru durante o período escolar com outros parentes, como tios e tias, ou com os irmãos maiores estudantes.

Ainda que a merenda escolar fosse farta, não seria suficiente para prover todas as necessidades alimentares daqueles que vivem sem família, como alguns professores que vêm de fora e não têm condições de fazer roça e os estudantes que vêm das comunidades vizinhas e moram durante a semana em Caruru. Os estudantes contam com o rancho enviado por seus pais, como farinha, peixe moqueado, banana, açúcar. Mas, se o rancho acaba e eles não conseguem pegar peixe, passam fome, ou então, recorrem às roças alheias, para o aborrecimento de alguns adultos cujas roças são atingidas.

Uma menina pequena, por exemplo, teve de parar de frequentar a escola já que, longe de seus pais, que não puderam se mudar para Caruru, e vivendo apenas com os irmãos mais velhos, vinha padecendo de fome e de medo de um fantasma que perambulava à noite quando ela ia dormir. Sua mãe tukano, que além das línguas indígenas só fala em castelhano, disse que gostaria que sua filha estudasse em um internato próximo, na Colômbia, pois lá não passaria fome. Como sua família perdeu o motor do barco em um acidente nas cachoeiras, não teve condições de levar a menina. A pequena parou de estudar e voltaria, provavelmente, quando estivesse um pouquinho maior, ou se sua família viesse a acompanhá-la durante o período letivo.

É o que faz uma família cujo pai é Desana e a mãe é Kotiria. Sua casa “mesmo” é em Matapi, onde não há escola. Então, mudam-se para Caruru com seis filhos durante o período letivo. Uma sétima filha, mais velha, casou-se com um professor kotiria de Caruru e mora por lá. Dos outros seis, só o pequenino, de quatro anos, ainda não estuda. O rapaz mais velho concluiu o ensino médio em 2011. Uma das meninas concluiu o ensino fundamental na mesma época, junto com seu outro irmão que, em 2012,

começou a fazer o ensino médio técnico no Instituto Federal do Amazonas (Ifam). Para estudar, o rapaz estava morando na casa de tios em São Gabriel. Como são de Matapi, suas roças são feitas principalmente lá, ainda que produzam também em Caruru. Mas, em Matapi, produzem mais e outras culturas além das de mandioca, como banana e abacaxi. Também vão a Matapi para pescar. Segundo o pai, com os alimentos de suas roças, ele não deixa faltar nada a seus filhos, mas, quando acontece de passarem fome, “passam juntos”.

Outros estudantes vão e voltam de suas comunidades, mais próximas de Caruru, todos os dias. Os que vêm da Ilha do Japu embarcam em uma canoa até a margem brasileira do Uaupés, depois percorrem uma trilha na floresta durante quinze minutos até chegarem a Arara Cachoeira. Lá, reúnem-se com os estudantes de Arara e viajam mais vinte minutos em outra canoa contra as fortes cachoeiras. Já em Poraquê, reúnem-se com os estudantes que moram ali e com os que vêm de canoa desde a Ilha de Inambu. De Poraquê, caminham, então, mais trinta ou quarenta e cinco minutos, novamente em uma trilha na floresta, para chegarem, finalmente, a Caruru Cachoeira. Este percurso pode ser repetido nos finais de semana, geralmente na companhia das mães e dos pais, que vêm a Caruru para “passear”, participar das grandes reuniões, celebrações religiosas, trabalhos comunitários (*ajuri*), festas e torneios esportivos.

Às quartas-feiras, sábados e domingos, após a oração na capela, todos se reúnem na casa ancestral, ou maloca. Essas reuniões costumam levar o nome da refeição principal que é servida, a *quinhapira*. Então, é dito assim: “Depois da *quinhapira* vai começar o trabalho comunitário” ou “‘Bóra’ comer *quinhapira*”. As mulheres, antes, vão às suas casas pegar suas panelas com o caldo, *beiju* ou mingau, às vezes, sopa e *mujeca*. Colocam tudo em uma mesa grande enquanto todos aguardam que o capitão⁴⁶ dê sua acolhida à comunidade e apresente os assuntos que precisam ser tratados por todos, como a indicação de pessoas para assumir funções na comunidade (agentes de saúde,

⁴⁶ O termo capitão passou a designar os chefes indígenas naquela região a partir da presença dos militares que foram demarcar a fronteira com a Colômbia, na década de 1930. Foram os salesianos, no entanto, que introduziram a eleição para a escolha do chefe da comunidade. A partir daí, a chefia, que, à época das malocas, estava baseada em princípios de descendência e hierarquia, desloca-se para a capacidade de se comunicar com os brancos (ANDRELLLO, 2006, p. 201). Em Caruru, no entanto, a figura do capitão se aproxima, grosso modo, à de um administrador e mobilizador da comunidade. Ao mesmo tempo, a liderança comunitária propriamente dita, em grande medida, está baseada naqueles princípios de descendência e é exercida pelos Kotiria originários dos clãs de alta hierarquia. A respeito do sistema hierárquico dos Kotira, conferir Chernela (1993).

professores), combinados sobre a organização da comunidade, como limpeza, consertos, obras e próximos *ajuri* e também questões comportamentais como furtos nas roças, jovens namorando escondido ou brincando de forma barulhenta nas madrugadas. Depois da fala do capitão, professores e o “animador da comunidade”⁴⁷ costumam compartilhar diversos outros assuntos, como os relacionados aos torneios esportivos, às festas, às viagens e à escola. Feitos os combinados, a refeição é liberada e é costume os homens se servirem à mesa primeiro, seguidos pelas mulheres. Às quartas-feiras, a *quinhapira* acontece antes do início do período escolar e os assuntos são mais breves. Aos sábados, o assunto costuma ser mais prolongado e pode ser seguido pelo trabalho coletivo, como capinação do mato, escavação de buracos para enterrar alguns lixos, ou de um *ajuri* na roça de alguma família, ou *ajuri* particular.



Figura 2: mesa com mingau, *beiju* e *quinhapira*, 2011. Caruru Cachoeira. Fonte: Fotografia de autoria própria

⁴⁷ Em Caruru, o animador comunitário, assim como o capitão, é escolhido pela comunidade para animar algumas reuniões. Além de fazer saudações engraçadas nos dias comunitários, também combinava atrações artísticas e incentivava os mestres de dança e música a comparecer nas festas.

O que se sabe é que o termo comunidade passa a ser utilizado no processo de substituição do modo de vida nas malocas. Conforme Andrello (2006, p. 196), as malocas eram grandes casas ocupadas, em geral, por um conjunto de irmãos casados, sendo o chefe da unidade residencial o pai destes irmãos ou o irmão mais velho, se falecido o pai. Os missionários salesianos, como destaca Lasmar (2005, p. 35), combateram fortemente aquele padrão de residência local. A casa comunal era considerada por eles insalubre dos pontos de vista higiênico e moral e, portanto, passaram a pressionar os índios para organizarem povoados compostos por casas enfileiradas e ocupadas por famílias nucleares⁴⁸.

Castro (2012, p. 101) propõe que a ideia de comunidade naquela região surge a partir da destruição do modo de vida nas malocas e é resultado da territorialização de uma ou mais malocas em um só local. Antes disso, as mudanças de local de moradia eram comuns. Neste sentido, uma estratégia muito eficiente de fixação dos grupos e criação de comunidades foi a construção de estruturas de alvenaria – principalmente capelas – onde se pretendia estabelecer um povoado. Erigidas sobre os locais das antigas malocas, aquelas estruturas, resistentes à ação do tempo e importantes do ponto de vista simbólico, atuaram como inibidores da perambulação pelo território. Como resultado, as comunidades maiores passam a sentir os efeitos da escassez de peixe e da falta de terra fértil para a plantação de roças, que começam a ficar cada vez mais distantes das residências.

Este processo histórico de sedentarização também é relatado por um professor kotiria a partir das histórias contadas por seu pai, que já tinha mais de noventa anos. Originalmente, os Kotiria moravam apenas nas comunidades Caruru, Arara, Matapi e Jacaré. Para Jutica ou Taracué Ponta, por exemplo, iam somente para pescar, fazer roça. Com o crescimento demográfico, Jutica e Taracué vão deixando de ser locais de “acampamento” para se tornarem assentamentos permanentes. Mesmo assim, nas temporadas de escassez de peixe, os antigos Kotiria migravam,

iam embora pra perto dos seus cunhados Baniwa aqui [região do rio Aiari, ao norte de Caruru], outrozinho ia pra lá. Porque era assim, um tempo muito antigo, eram povos nômades ainda. Eles já sabiam a época que aparecia peixe de novo, então eles retornavam.

⁴⁸ A última maloca derrubada foi a dos Tuyuka no alto Papuri, em 1961 (ANDRELLO, 2006, p. 128).

Para Castro (2012), o que há de comum entre a maloca de antigamente e a comunidade atual é que ambas são o espaço por excelência da convivência humana, e o *locus* principal da fabricação do parentesco. No processo recente de “revitalização” cultural indígena em todo o Brasil, indica o mesmo autor, as malocas rionegrinas são novamente levantadas, não mais para servirem de moradia, mas como espaços de celebração coletiva.



Figura 3: à esquerda, comunitários assistindo à partida de futebol, à direita, maloca, 2011. Caruru Cachoeira. Fonte: Fotografias de autoria própria

Embora a noção de comunidade tenha se disseminado em um longo contexto de conflito entre modos de vida “tradicionais” e modos de vida estimulados pelos missionários, e tenha sido abordada, diversas vezes, pelo viés da dominação e desagregação cultural, o seu uso atual e corrente está atrelado à autonomia, cooperação, proteção. Ao contrário da cidade, onde se precisa de dinheiro para tudo, na comunidade, há sempre algum tipo de alimento e o apoio dos parentes. Na comunidade há *quinhapira*, as roças, *beiju*, farinha. Tudo isto é fruto de trabalho coletivo, que envolve a cooperação entre os parentes mais próximos, em geral, entre famílias de irmãos e primos. Se o trabalho for grande demais, torna-se um trabalho da comunidade toda, um *ajuri*. A família que convoca o *ajuri* agradece e retribui a cooperação com *quinhapira*, peixe e um pouco de *caxiri* antes da saída para o trabalho e, no retorno, com muito *caxiri* “para matar a sede”. Se o trabalho é derrubar a mata para iniciar a roça, vão principalmente os homens, com machados e terçados. As mulheres ficam pela comunidade, capinando em volta da capela, por exemplo, ou recolhendo a sujeira deixada por umas três ou quatro vacas que pastam livremente em frente à escola e à capela. Se for um mutirão de limpeza de alguma roça que está “muito cerrada”, vão todos, os homens ficam juntos, na derrubada de plantas maiores e árvores, as mulheres vão limpando e incinerando a

vegetação mais rasteira. Estes grandes trabalhos acontecem mais aos sábados, um dos “dias comunitários”.

É muito provável que este linguajar e a definição de determinados dias na semana para o trabalho coletivo tenha forte influência dos padres. Mas o fato é que o sistema produtivo da região é essencialmente coletivo e interdependente, muito antes dos padres. De qualquer forma, a disseminação do termo comunidade entre os indígenas e sua utilização para nomear os povoados espalhados pela região, indica Lasmar (2005, p. 64), teria se dado na década de 1960, quando os padres salesianos começaram a implementar grupos locais nos moldes das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Uma definição para a comunidade atual, suficientemente adequada ao contexto altonegrino, para além de suas continuidades com a vida nas malocas ou reprodução de um modelo católico de sedentarização, é encontrado em Neirotti e Poggi (2005, p. 40). Para estes autores, o conceito de comunidade sugere, efetivamente, a ideia de proximidade por interesses comuns e por outras marcas tais como o aspecto afetivo e o sentido de pertencimento. A proximidade pode ser originada no parentesco, na vizinhança, na participação de uma cultura comum ou no exercício de atividades baseadas em interesses comuns.

Como lembra Castro (2012, p. 100), diferente de outros grupos *Tukano* que tiveram de migrar de seus territórios tradicionais por estarem sob maior pressão no processo de colonização, há indícios de que os Kotiria ocupam o mesmo território há, pelos menos, setecentos anos. Como não é possível arriscar nenhuma formulação para os significados que os Kotiria dão atualmente para o viver juntos, tarefa que exigiria, no mínimo, muito mais convivência e um bom domínio da sua língua, ainda é preciso fazer algumas observações superficiais, ou mesmo evidentes, para descrever a organização comunitária atual. Em Caruru, as famílias do clã Diane (os Trindade e os Paiva) são compostas por irmãos e primos homens, seus pais idosos, suas esposas estrangeiras e seus filhos e filhas solteiros. Suas casas são próximas umas das outras, formando um pequeno núcleo bem próximo ao porto e ao centro, onde está a escola. Já as famílias do clã Wiroa, que são a maioria de sobrenome Figueiredo, estão mais dispersas, formando polos menores de duas ou três casas próximas. O capitão da comunidade é Wiroa e,

tanto em 2011 como em 2012, as funções na escola eram compartilhadas por pessoas dos dois grupos.

Isto não significa que aquele sistema hierárquico tão rígido descrito pela etnografia e pelos próprios Kotiria tenha deixado de operar totalmente. Ainda que o capitão seja Wiroa, sua função é de mobilização e administração comunitária. Para isto, ele é eleito por um período de quatro anos. Sua função não se confunde com exercício de liderança, ou melhor, com exercício de papel político ou representação política. Este papel é exercido por um Diane, que foi coordenador na escola por vários anos, com absoluta anuência da comunidade. Em 2012, este coordenador se afastou para concorrer a uma vaga de vereador nas eleições municipais que aconteceram naquele mesmo ano e quem assumiu seu lugar, tanto na direção da escola como na representação política da comunidade, foi um Ñahori, clã do topo da hierarquia kotiria, “irmão mais velho” dos Diane.

Em geral, os Diane, ao se apresentarem, mencionam seu clã. Alguns fazem menção, inclusive, ao subgrupo ao qual pertencem. É como se eles fossem orgulhosos de sua origem. Alguns professores Diane acham, por exemplo, que deveria ser ensinada a hierarquia tradicional kotiria e as formas de consideração na escola, ou seja, quem é irmão, tio, ou avô de quem. Um professor Diane explica que ele (seu clã) é tio de um subgrupo Wiroa, dizendo assim: “Mesmo que ele é velho, eu sou tio dele. Isso é por consideração”. Seus descendentes devem manter a mesma consideração, portanto, devem aprender a se cumprimentar conforme a tradição e para manterem a “harmonia nas relações”. Eles temem que isto esteja acabando.

Em outra ocasião, um professor Wiroa, muito emocionado com a apresentação de *cariçu* que tinha acabado de fazer na casa ancestral, contou que sua filha, estudante do ensino fundamental, ao fazer uma pesquisa sobre a hierarquia kotiria, perguntou a ele qual era o lugar de sua família no *ranking*. E ele disse que eram de um clã de “quarta categoria”. Ao mesmo tempo em que quase chorava e demonstrava algum constrangimento, ele se dizia satisfeito pelo fato da menina ter descoberto sua origem pelas palavras do próprio pai. Ter sido convidado pelo “seu” coordenador para estudar no magistério indígena e se tornar professor em sua comunidade era um motivo de grande orgulho.

Se em Caruru, os Wiroa, há algum tempo, se libertaram das obrigações de trabalho e restrições a locais e instrumentos de pescaria, as novas possibilidades de estudo, trabalho e assalariamento os colocam, em alguns momentos, em posição de maioria na composição da escola. Em 2011, em um quadro de dezessete profissionais da educação, sete eram Wiroa, inclusive o presidente da associação da escola. Quatro eram Diane (dentre eles o coordenador da escola), um Ñahori de Jutica e, os demais, de outras etnias: uma Tariano (casada com Diane), um Tukano (casado com uma Diane), uma Tukano (casada com Diane), um Tariano e um Cubeu. Em 2012, com o afastamento temporário do coordenador Diane, o professor Ñahori passa a coordenador, mantendo atividades docentes no ensino médio. Dos demais profissionais, sete eram Wiroa, cinco eram Diane e os outros três eram de outras etnias (a mesma Tariano, o mesmo Cubeu e outro professor tariano).

No centro da comunidade está a escola, que, em 2011, era em um prédio de madeira com quatro salas. Uma destas era a sala dos professores, com os arquivos da escola, a biblioteca, a máquina de escrever, o mimeógrafo e o depósito de merenda. As outras são salas de aula. Ao lado da escola, fica a cozinha, onde é preparada a merenda escolar e os alimentos das aulas de manejo agroflorestral. Do outro lado da escola está a capela, que, em 2011, funcionava também como sala de aula. Em frente à escola e à capela, há duas quadras de chão batido onde acontecem as aulas de educação física e os torneios esportivos nos finais de semana. Do outro lado das quadras, está um telefone público instalado há muitos anos, que nunca tinha funcionado. Em 2011, foi instalado outro e, em poucos dias, os Kotiria começaram a fazer e receber ligações de seus parentes em São Gabriel, Iauaretê, Manaus e Mitú. Ao lado do “orelhão”, fica o sistema de placas para captação de energia solar que estava queimado fazia três anos. Próximo a este centro, estão duas malocas e, subindo um morro, um campo de futebol e, mais adiante, o cemitério. Subindo um morro em direção a Poraquê está a casa do polo-base de saúde. Mas, como sua localização está muito distante do porto da comunidade, estavam planejando uma mudança para facilitar o transporte de equipamentos e pessoas doentes. Em 2012, um novo prédio para a escola foi construído, com banheiros instalados nos fundos. A sala dos professores continuou onde era antes e no novo prédio foi destinada uma sala só para a biblioteca. Junto com o novo prédio escolar, a comunidade “ganhou”

um novo gerador de energia, movido a diesel. As placas de captação de energia solar continuavam queimadas⁴⁹.



Figura 4: acima, estudantes em sala de aula e em frente à Escola, 2011. Abaixo, novo prédio escolar construído em 2012 e, à direita, crianças estudando na maloca, 2011. Caruru Cachoeira. Fonte: Fotografias de autoria própria

Além das comunidades que, em geral, têm escola e capela, há outros assentamentos ribeirinhos menores conhecidos regionalmente como sítios. Em alguns, moram famílias permanentes, outros são usados para fazer roça, passar o final de semana ou “passar as férias”. De qualquer forma, ao se referirem à comunidade, ou à vida no “interior”, os indígenas estão lidando tanto com suas visões sobre o passado nas malocas como com as consequências da sedentarização e da adoção de um novo calendário de movimentação de grupos, regido não mais pelos critérios de produção, obtenção de alimentos ou navegabilidade dos rios, mas pelas férias escolares, cursos de formação de professores, recebimento de rendimentos e benefícios (salários, aposentadorias, bolsas), eleições. Ao mesmo tempo, “baixar” para Iauaretê ou “Gabriel” para resolver um problema aparentemente pontual, em inúmeros casos, inaugura um longo período em

⁴⁹ Da forma como interpretavam, a prefeitura deixou para fazer as benfeitorias nas comunidades no ano de eleição e assim possibilitar a reeleição do então prefeito, o que de fato não aconteceu.

que uma pessoa, ou uma família, passa fora da comunidade. Isto porque, às vezes, não conseguem meios para fazer a viagem de volta (carona ou combustível) ou por conta de qualquer outra situação, como colaborar com algum parente. Para que os professores estudem nos meses de julho, janeiro e fevereiro, algumas famílias também se mudam e ficam morando temporariamente na cidade.

Como já foi dito, vivem atualmente em Caruru Cachoeira trinta e três famílias, cerca de 160 pessoas. Vinte e sete são “permanentes” e as outras seis moram em Caruru apenas no período escolar, idêntico ao calendário de qualquer escola regular brasileira. Isto se deve, dentre outros motivos, ao fato de os professores estarem participando de cursos: o magistério indígena para aqueles que ainda não terminaram o ensino médio e a licenciatura indígena para os que já terminaram. Ambos acontecem nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

Se for possível estipular marcos para a gênese de processos educacionais inovadores, foi no ano de 2002 que se iniciou um processo intenso de reflexão comunitária sobre a escola, em que passaram a pensar sobre seus projetos de vida a partir do que esperavam da sua escola.

Está registrado no Projeto Político Pedagógico da Escola Khumuno Wḥ’ḥ (PROJETO, 2012) que, em 2002, os professores kotiria, dentre eles cursistas da primeira turma de magistério indígena, tomaram a iniciativa de criar uma escola específica que respeitasse a sua cultura ancestral, pois estavam preocupados com o fato de as escolas vigentes (nas comunidades, no distrito de Iauaretê ou na sede do município) não prepararem os estudantes para contribuírem com as suas comunidades, mas, para trabalharem em uma hipotética zona urbana. Desta forma, as escolas estariam distantes tanto das demandas comunitárias como das demandas profissionais da sede urbana de São Gabriel. Assim sendo, procuraram parceiros para viabilizar a construção de uma nova escola que valorizasse a sua cultura e principalmente a sua língua.

Até aquele ano, a escola de Caruru, cujo nome dado pelos salesianos era Escola São Leonardo, era oficialmente “rural”, tinha um só professor e atendia apenas ao primeiro segmento do ensino fundamental. No processo de reforma do ensino municipal, é reconhecida como escola indígena, passa a atender ao ensino fundamental completo e,

portanto, tem o seu quadro docente muito ampliado, com cinco novos professores (OLIVEIRA; TRINDADE; STENZEL, 2012).

À época em que a Escola São Leonardo era ainda uma “escolinha rural”, o seu único professor já vinha acompanhando as notícias a respeito da implementação dos projetos escolares experimentais nas escolas dos Baniwa e dos Tuyuka. Ele participava de algumas apresentações de trabalhos dos estudantes em São Gabriel e pensava na possibilidade de fazer alguma coisa parecida em Caruru. Ao mesmo tempo, aqueles novos professores que chegam para lecionar na recém-criada escola indígena também vinham compartilhando das novas ideias a respeito da educação indígena diferenciada que basearam o primeiro curso de magistério indígena, que formou, entre 1999 e 2002, 225 docentes.

Houve, portanto, uma conjunção de fatores: docentes interessados em novas práticas educacionais; uma política municipal que, apesar das inúmeras discontinuidades, havia instituído alguns arranjos irreversíveis; e a possibilidade de contar com o apoio técnico e financeiro de organizações parceiras, como a Foirn e o ISA. O que interessa aqui primordialmente não é se os indígenas mudaram ou não a didática de sala de aula, tampouco é uma questão de currículo ou de estética, ainda que nestes campos as escolas indígenas também tenham muito a ensinar. Mas, o que interessa especialmente é quem teve intenção de reorientar a escola. Ou seja, foi a comunidade kotiria – docentes, pais, mães, avós e estudantes – quem decidiu que a mudança de escola rural para escola indígena não seria apenas de ordem burocrática. Foi a comunidade que entendeu que fazia sentido e era preferível considerar como saberes escolares também os saberes das pessoas daquele lugar. Foram eles, portanto, que idealizaram uma escola para si, uma escola própria, específica.

É neste contexto que os Kotiria se encontram com pessoas que irão apoiá-los na viabilização dos seus anseios em relação à sua nova escola. A linguista Kristine Stenzel, que pesquisava a língua kotiria, foi quem primeiro passou a assessorar os professores. Isto se viabiliza a partir do momento em que ela entra em contato com o Instituto Socioambiental e inicia um diálogo para que a Escola Kotiria fosse uma das escolas-piloto apoiadas pelo Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro. Isto acontece ainda em 2002 e as ações do Projeto na escola, dentre outras coisas, envolveram

importantes atividades relacionadas ao estudo e registro da língua kotiria, incluindo intercâmbios com os Kotiria que vivem nas comunidades colombianas e a produção de materiais didáticos em kotiria. Os debates voltados ao ensino via pesquisa e à elaboração de um projeto pedagógico ocorrem, principalmente, quando passa a trabalhar com eles a assessora do Instituto Socioambiental, Lúcia Alberta Oliveira, em 2004 (OLIVEIRA; TRINDADE; STENZEL, 2012). Em 2006, os Kotiria recebem o antropólogo Pedro Rocha, que se torna seu “assessor antropológico” e passa a apoiá-los principalmente nas atividades atreladas ao Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas, PDPI, vinculado ao Ministério do Meio Ambiente a partir de um Programa de Proteção das Florestas Tropicais. As ações desenvolvidas no âmbito do PDPI Kotiria estiveram voltadas para a “valorização cultural” e contaram, dentre outras atividades, com o registro audiovisual da música e da dança kotiria, o planejamento e construção de uma maloca e uma viagem para a Colômbia em busca da muda de um cipó de uso ritual, o *khapi*, que há tempos havia deixado de ser manipulado nas comunidades kotiria em território brasileiro (ROCHA, 2012).

Em 2003, a escola dos Kotiria foi renomeada. Deixou de ser São Leonardo e passou a se chamar Khumuno Wḥ'ḥ Kotiria. Mas, como diz o coordenador da escola e antigo professor da “escolinha rural” São Leonardo, mesmo sem decreto da prefeitura, sem assessoria e sem conhecimento, já pensava na escola São Leonardo como Escola Wanano. *Khumuno wḥ'ḥ* significa casa do pajé (casa: *wḥ'ḥ*; pajé: *khumuno*). Uma das histórias de origem kotiria, como a que registrou Stenzel (2013, p. 12), explica um pouco a escolha. De acordo com ela, depois que os diferentes grupos *Tukano* foram criados, houve uma grande celebração e foram distribuídas danças para cada grupo. O ancestral dos Kotiria, Muktiro, clamou pela dança mais bonita e viajou rio acima, para as grandes cachoeiras onde atualmente é Caruru. Lá, parou sobre uma pedra chamada Khumuno Wḥ'ḥ e evocou que aquela pedra e a área ao seu redor seria a casa dos Kotiria⁵⁰.

⁵⁰ Tradução nossa de: “After all the different groups had been created, there was a great celebration and dances were given to each group, but the Kotiria ancestor Muktiro, claimed the most beautiful dances and traveled upriver to the great falls at what is now Carurú and stopped at the rock called Khumuno Wḥ'ḥ “house of the shaman”. Muktiro claimed this rock and the surrounding area as home of this people (STENZEL, 2013, p. 12).

Além de ser o nome de uma pedra que define o território kotiria, a palavra *khumuno*, que naquele contexto é traduzida como pajé (*shaman*), é o nome de um dos instrumentos cerimoniais dos *Tukano Oriental*, o banco tukano, denominado *kumurō* (em tukano) ou *khumuno* (em kotiria). Conforme a tradição daqueles povos, o banco e outros instrumentos sagrados, como a cuia e o segurador de cigarro, ao mesmo tempo em que formavam o corpo do Avô do Universo, deram-lhe o poder para criar o universo em que vivemos.

O Avô do Universo, *Umako Neku*, sempre existiu nesse mundo, e vivia na Maloca do Céu. Lá havia dia e noite e tinha terra no chão. As partes de seu corpo eram o banco (*kumurō*), o suporte de cuia (*sārirō*), cuia de ipadu (*patu waharo*), porta-cigarro (*muro p#dup#*), lança-chocalho (*yaig#*) e cabo de enxó (*sioyapu*). Estes eram seus instrumentos de trabalho e seu poder. Sentado em seu banco, comendo ipadu [coca] e fumando, pensava em como faria para transformar esse mundo vazio, como criaria a humanidade e os animais, as terras e águas. (FOIRN; ISA, 2003, p. 8).

Talhado em um único pedaço de madeira, é neste banco que se senta o pajé, *kumu* (em tukano) ou *khumu* (em kotiria). Como explica Castro (2012, p. 127), a figura do *khumu* está associada a práticas curativas. Um *khumu* é um pajé, um benzedor. A semântica da palavra já aponta para esta característica, já que a palavra *khumu* está relacionada à palavra *khumuno*, que quer dizer banco. O banco está associado à vida, pois é um dos objetos obtidos pelos ancestrais em sua progressiva jornada rumo à condição humana. Além disto, também está associado ao nome, que confere um assento ou apoio à alma. O banco também está associado à reflexão e à introspecção, duas características marcantes da prática do *khumu*. O mesmo autor também explica o *logotipo* da escola, composto por um segurador de cigarro sobre um banco, ladeado por duas figuras antropomórficas que aparecem gravadas na cachoeira de Caruru. O segurador de cigarro corresponde à espinha dorsal, o eixo sobre o qual se apoia todo o corpo. O banco representa a capacidade de pensamento, introspecção. O conjunto inteiro remete à figura arquetípica do conhecimento: um sábio *khumu*, sentado em seu banco a fumar e conectar-se com a realidade mítica, com os “tempos da cultura” (CASTRO, 2012, p. 201).

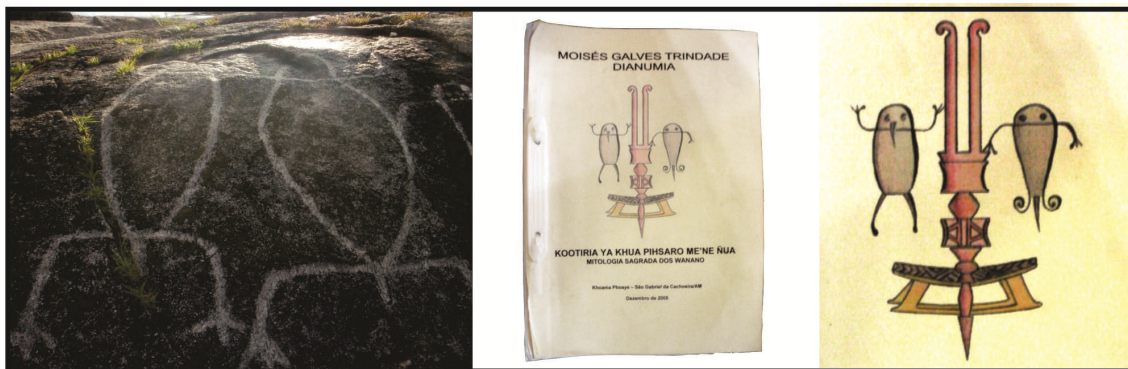


Figura 5: da esquerda para direita, petróglifo em rochas no porto da comunidade; capa de monografia de estudante de ensino médio; em destaque, logotipo da Escola, 2011. Caruru Cachoeira. Fonte: Fotografias de autoria própria

Entre os anos 2003 e 2005, as comunidades kotiria, a partir de diversos encontros entre docentes, líderes, pais, mães, estudantes e anciãos, propuseram as mudanças que entendiam necessárias para a melhoria da escola. Destas discussões, foi elaborado o Projeto Político-Pedagógico, ou PPP, que, em 2006, foi entregue à Secretaria Municipal de Educação. Neste documento, estava indicada uma série de condutas que permitiriam à Escola Kotiria compatibilizar elementos definidores da sua cultura indígena com os conhecimentos não-indígenas. Tais condutas giravam em torno de algumas preocupações principais como a língua, o aprendizado de técnicas e saberes considerados tradicionais e necessários para a vida comunitária e a formação profissional em áreas e atividades que contribuíssem com a melhoria das comunidades.

No período anterior, a alfabetização era apenas na língua portuguesa, os professores eram de outras etnias e o currículo era baseado nos chamados conteúdos básicos da educação nacional. Em contraposição, surgiu uma nova atenção à língua kotiria. Esta deveria ser a língua do maior número possível de docentes e, quando não fosse (já que não havia muitos Kotiria naquele momento habilitados para o magistério), deveria ser aprendida por eles. Além disto, a partir de várias oficinas de linguística, a escrita na língua kotiria passou a ser ensinada e priorizada nas séries iniciais. Também foram produzidos livros didáticos de apoio à alfabetização naquela língua.

Outra preocupação importante que norteou a elaboração do PPP foi a possibilidade de a escola contribuir para que os estudantes aprendessem uma profissão, o que está referido à aquisição de novos conhecimentos que potencialmente podem melhorar as condições de vida da comunidade. Ao mesmo tempo, a escola deveria valorizar e também ensinar

as técnicas tradicionais de preparo de alimentos e bebidas, de manejo da roça e das artes da dança e da música.

Havia uma forte intenção de que a escola se voltasse especialmente aos saberes considerados próprios da cultura kotiria. Tais saberes, por sua vez, só poderiam ser apreendidos a partir de pesquisa junto a pessoas e circunstâncias que pudessem informar, por exemplo, sobre as histórias da origem dos Kotiria, seus lugares sagrados, as histórias dos vários clãs e da hierarquia entre eles, os vários tipos de benzimentos, a confecção de diversos utensílios de cestaria e técnicas de caça e pesca.

Um professor tariano que vive em Iauaretê e era docente em Caruru à época das discussões sobre a nova Escola Kotiria, conta que “muitas meninas não sabiam fazer *beiju*, torrar farinha, e algumas nem sabiam fazer mingau. Aí as velhas reuniam, em um dia da semana, e ensinavam na cozinha da escola”.

Nas pesquisas sobre “a cultura”, os estudantes passaram a buscar informações junto aos mais velhos sobre plantas medicinais que nascem nos quintais, as várias técnicas de pescaria, os instrumentos de caça, a mitologia sagrada kotiria, seus instrumentos musicais e a história do contato com os brancos, por exemplo. A partir destas pesquisas, os estudantes passaram a elaborar monografias a respeito do tema que escolheram para, ao final do ano letivo, apresentá-las a toda a comunidade.

Como conta aquele mesmo professor tariano, em 2005, os professores, junto com a comunidade:

começam a discutir como seriam as regras, como poderia funcionar as disciplinas, a parte diversificada, o que eles poderiam aprender na área de educação indígena, quais áreas poderiam aprender na parte abrangente, curricular. Então, fizeram uma grande assembleia com todas as comunidades dos Wanano, para decidir quem poderia ser professor, como poderiam ser as aulas. Foi uma semana de trabalho. Quem assessorou foi a Lúcia Alberta. Ia todo mundo e cada professor ficou responsável em cada grupo. Foi uma semana direto, de manhã à tarde. Iam todos os velhos, os pais, alunos, professores, todos estavam presentes, os líderes, o animador da comunidade. O que se falava era que a escola indígena tem que saber levar as duas linhas, aprender português e valorizar sua língua, tem que ter projetos de pesquisa para valorizar, registrar e colocar na escola para os próximos alunos verem, pesquisarem também, valorizar. Isto que foi um interesse muito que a comunidade preocupou. Para que no futuro dos filhos eles ficassem lá mesmo, trabalhando e ajudando a comunidade. Foi um trabalho muito longo, mas valeu para colocar para funcionar veridicamente a escola

dos Wanano. Isto tudo foi prática, não colocamos só no papel. No primeiro ano que formou a 8ª. série, a comunidade decidiu quais tipos de tema os estudantes poderiam apresentar quando se formassem, aí o estudante escolhia o que ia pesquisar. Quando eles apresentaram, os pais ficaram muito felizes, “o que nós decidimos, o que nós colocamos como regras, o que nós colocamos no PPP, estão praticando”. Eles ficaram muito alegres.

Além das oficinas de linguística e da pesquisa sobre a cultura, os Kotiria também incluíram o manejo agroflorestal como componente curricular. A construção de uma roça da escola envolveu tanto a aprendizagem de novas técnicas como aquelas dos velhos conhecedores sobre as formas e as épocas de plantio. Semanalmente, os estudantes, acompanhados dos professores e professoras, e várias vezes de mães, pais e avós, trabalham na roça, que produz principalmente mandioca. Com as raízes, também com o apoio de adultos, docentes ou não, os estudantes produzem farinha, *beiju* e, quando há alguma comemoração, *caxiri*.

Conforme diz o coordenador pedagógico da escola, os professores que estavam dedicados à construção da nova Escola Kotiria pensavam que, para ser indígena, a escola teria que ser adaptada ao ritmo de vida da comunidade. Por exemplo, se estivessem voando as formigas que eles costumam comer, como içás e saúvas, ou se fosse época de tinguijar⁵¹ o rio, os estudantes ficariam livres para ir atrás das formigas, para pegar peixe.

Mas, não foi totalmente assim. Havia também uma grande temeridade de que a escola indígena que estava sendo proposta e, em certa medida, executada, pudesse “levar pra trás”, ou seja, levasse a um retrocesso dos indígenas em relação a seu avanço sobre os conhecimentos dos brancos. A ideia de se ensinar a escrita da língua kotiria, por exemplo, era e ainda é, para alguns pais, menos importante do que “dominar” o português.

Talvez esta preocupação tenha a ver, justamente, com o fato de a língua kotiria ser falada na grande maioria das situações coletivas e familiares. Quando não falam em kotiria na escola, estão falando em tukano com algum dos professores que não falam kotiria, mas entendem. Ou então, estão escutando em tukano, ou português e falando em kotiria, como conta uma professora Tukano, que trabalhou nos cinco primeiros anos de

⁵¹ Lançar o cipó timbó na água para envenenar os peixes e facilitar sua captura.

funcionamento do ensino fundamental completo em Caruru. Sobre quando ela se mudou para Caruru, junto com o marido tariano, conta:

Cheguei lá e eles só falando essa língua [kotiria], fiquei como se fosse sozinha mesmo, não conseguia entrosar bem com eles. Mas tinha algumas mulheres deles que são Tukana, Tariana. Mas elas falam a língua deles também, dos Wanano. Ficava desanimada, dava aula em português e em tukano, mas eles perguntavam na língua deles. Eu fazia perguntas em tukano, eles respondiam em wanano, aí eu ia aprendendo. No primeiro ano que eu fiquei assim. No 2º ano eu já entendia tudinho, mas não conseguia falar.

Durante as aulas, as instruções e definições que são retiradas dos livros didáticos são imediatamente traduzidas para o kotiria ou o tukano. Dominar mesmo o português, para o coordenador, é algo muito difícil. Ele conta que, quando jovem, mesmo estudando em uma escola grande como o Colégio São Miguel, em Iauaretê, não sabia falar bem português. Só depois, com o tempo, quando começou a frequentar os encontros do movimento indígena, a ter contato com pessoas que só falavam português, é que foi aprendendo mesmo. Neste sentido, para ele, é mais importante preparar a pessoa para a vida, dar bons conselhos, do que só ensinar a língua.

Eu nem sei o que é que eu aprendi lá em Iauaretê. Esqueci tudinho. Mas agora é muito diferente. Agora eu mesmo entendo como eram as coisas, eu retorno a pensar no que eu passei e no de agora. Eu olho para os alunos, vejo a postura deles. Eles são muito adolescentes ainda. Depois que terminar [o ensino médio] eles vão sair e aí que vai brotar o pensamento para o futuro deles. Agora eles não pensam totalmente sobre o futuro deles. Com o tempo, com a experiência, com a convivência com outras pessoas eles vão ter outra postura.

Os estudos de linguística envolveram, além dos estudantes e docentes, as mães, os pais, os idosos e também os Kotiria colombianos. Este tipo de participação da comunidade surgiu e se intensificou no processo de reestruturação da escola, e se mantém em grande medida nos dias de hoje. Antes, as mães e os pais apenas recebiam os boletins com rendimento escolar dos estudantes. Depois, começaram a se reunir com líderes, docentes, estudantes, ex-alunos e anciãos para avaliar a condução do processo educacional e recomendar novas condutas. Nestas grandes assembleias, são compartilhadas as opiniões sobre a atuação dos professores, a dedicação dos alunos e o apoio das famílias. Os docentes que estão fazendo cursos de magistério ou licenciatura falam de coisas que aprenderam e, ao final de cada ano letivo, a assembleia discute sobre a continuidade ou não dos contratos dos docentes.

Além das assembleias, as pessoas da comunidade eram convidadas a atuar diretamente sobre o processo educacional, compartilhando seus conhecimentos. Nos primeiros anos de implantação do novo projeto, um tema era escolhido todo bimestre e os pais, as mães, os avós, pela manhã, sentavam-se com os alunos, que faziam “entrevistas” com os convidados, em um processo de “aprendizado em conjunto”. Depois, os estudantes seguiam para a sala de aula e trabalhavam com as informações colhidas na entrevista produzindo textos, cartazes, desenhos. “Todo mundo participava, era animado”, lembra o coordenador.

Os mestres *bagaroa* também participavam dos encontros com os jovens, ensinando-os como dançar e cantar. Em outras reuniões coletivas, festas, os estudantes se apresentavam, mostrando o que tinham aprendido com os mestres.

Hoje, a maioria dos professores são “novatos”, não participaram da elaboração do PPP, tampouco tinham lido o projeto. Aqueles que participaram lamentam que o “ensino via pesquisa” tenha se retraído e o ensino por disciplinas venha se sobressaindo. Os motivos para esta retração são vários. Um primeiro, que não significa que seja o principal, foi o fim do Programa de Educação do Rio Negro junto aos Kotiria. Eles têm uma ideia de que o Programa acabou porque deixou de ser enviado o recurso da *Rain Forest* à Foirn e ao ISA. Sem as assessorias linguísticas e as voltadas ao ensino via pesquisa, “ficamos só nós aqui, só os professores”. Outro motivo, conforme conta o coordenador, é que muitos pais não gostavam de ver seus filhos “andando pela comunidade, só conversando com os velhos”, já que entendiam que seria melhor estarem na escola, aprendendo português e matemática. Ao mesmo tempo, alguns professores deixavam de acompanhar os estudantes nas pesquisas e aproveitavam que não estavam em sala de aula para ir à roça ou pescar.

Também a participação dos velhos no processo educacional foi recuando, assim como sua disposição para as performances artísticas nos dias de festa. O coordenador não sabe muito bem porque houve esta retração, mas, tem uma hipótese. O projeto de valorização cultural, financiado pelo Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), foi voltado à documentação e registro das músicas e danças dos velhos mestres *bagaroa*. Para tanto, compreendeu a formação técnica em áudio, vídeo e informática de alguns estudantes do ensino médio, em uma tentativa de conciliar a formação profissional em

áudio e vídeo, com a valorização da cultura kotiria. Os estudantes que participaram receberam bolsas de estudo. Os mestres que se envolveram também receberam algum dinheiro, previsto como forma de viabilizar e reconhecer seu trabalho.

Mas, para o coordenador, isto gerou um efeito colateral que ninguém havia previsto. De um lado, as famílias dos jovens que não puderam ser contemplados com as bolsas de estudos se ressentiram. De outro, os velhos diminuíram suas apresentações espontâneas.

Em 2011, na primeira visita à comunidade, aquele projeto estava em fase final, com diversos produtos, como vídeos e discos, prontos ou em fase de acabamento. A finalização demorou mais do que o previsto porque o sistema de captação de energia a partir de placas solares, que viabilizou boa parte daquele trabalho, estava danificado fazia três anos e os equipamentos eletrônicos eram usados, eventualmente, com a energia de baterias e geradores movidos à gasolina.

Naquele ano, tanto nas conversas com docentes, como com pais e mães, era recorrente certa manifestação de desânimo. A comunidade estava desanimada. O projeto de educação, que tanto contribuiu para a construção da Escola Kotiria, tinha acabado fazia tempo, o projeto do PDPI estava sendo avaliado com algumas ressalvas e, em um período de dois anos, três jovens tinham cometido suicídio: primeiro, uma moça recém-casada, estudante do ensino médio, depois, uma moça solteira e, em poucos meses, o irmão desta última moça. A casa do polo-base do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), utilizada por profissionais da saúde para o atendimento aos indígenas de todas as comunidades da região, estava fechada fazia muitos meses, sem equipe de enfermeiros e sem energia elétrica para fazer funcionar o sistema de comunicação radiofônica e a refrigeração para os medicamentos. Além do mais, a gestão municipal, que de forma inédita era formada por uma chapa totalmente indígena, um Tariano da região de Iauaretê como prefeito e um Baniwa do Içana como vice⁵², estava causando desapontamento geral. O segundo curso de formação em magistério indígena teve várias interrupções, a prefeitura não enviou materiais escolares, atrasou ou deixou de mandar a merenda escolar e interrompeu o programa de merenda regionalizada, fundamentado em uma lei de 2009, que determina que trinta por cento, no mínimo, dos recursos repassados pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para

⁵² Pedro Garcia Tariano e André Fernando Baniwa.

alimentação escolar sejam utilizados na compra de produtos da agricultura familiar (BRASIL, 2009b)⁵³.

Aquilo que entendem propriamente como ensino via pesquisa estava, à época da visita à comunidade, concentrado nas turmas concluintes do ensino fundamental e do ensino médio. Conforme disse um professor, quando os estudantes apresentam suas monografias para a comunidade no final do ano, sempre há coisas novas, que alguém não sabia. Uma turma que se formaria no ensino médio em 2012 tinha decidido conhecer um lugar que fica em Querari, Caruru acima, e precisava de recursos para fazer a viagem. Lá, os estudantes queriam fotografar o lugar onde ficava a árvore oca em que viviam seus ancestrais, quando ainda não eram gente humana, mas, morcegos.

Antes de passarem, voando como andorinhas, pela fumaça do cigarro do ancestral dos Tukano, viajarem na canoa da transformação e adquirirem forma humana, os Kotiria eram morcegos e moravam em uma árvore oca em Querari. Estes morcegos, contou um professor kotiria, eram muito atraentes e bonitos. Durante uma festa na maloca dos Cubeu, quando os homens já estavam muito embriagados de *caxiri*, os morcegos seduziram as mulheres. Quando os homens recuperaram a lucidez, as mulheres já estavam dentro da árvore oca com os morcegos, dando muitas risadas. Decidiram, então, atear fogo à árvore. Mas, a árvore não se queimou, porque uma água não parava de cair. Então os Cubeu presumiram que aqueles deveriam ser do “povo das águas”, (*ko*=água). O professor Cubeu que é daquela região de Querari, diz que sabe onde fica este lugar, que já viu e que poderá levar os estudantes um dia.

Além do desejo de ver e registrar um lugar que conhecem pelas histórias das pessoas mais antigas, os jovens também manifestam intenções de aprender alguns benzimentos, como para deixar o *caxiri* forte, ou confeccionar cestarias, coisas que alguns dos atuais professores dizem não saber, já que são de uma geração que ficou grande parte de sua infância ou juventude separada do convívio familiar e comunitário que transmitia tais saberes. Como conta um professor kotiria:

Nós, professores, quase todos, ninguém ficou com seus pais. Eu, por exemplo, comecei estudar aqui, fiquei cinco anos. Depois passei cinco

⁵³ Um excelente registro da utilização deste recurso pode ser conferido no documentário ashaninka “A gente luta mas come fruta” (A GENTE, 2006).

anos em Iauaretê. Aí, não acompanhei direito meu pai. Por isso eu quase não sei a nossa história. Por isso eu fico às vezes desanimado. Porque se eu conhecesse a história, o mito da nossa origem, seria bom. Porque o PPP fala na nossa realidade, história nossa. Mas para poder ensinar, eu não tenho o conhecimento para poder passar. Quase todos os professores estão assim.

É principalmente aí que está o sentido do ensino via pesquisa. Se hoje ele perdeu aquele princípio de “aprendizagem em conjunto”, de chamar os velhos e as velhas para ensinar ou dar entrevistas em momentos coletivos, não perdeu seu sentido principal. São os estudantes que refletem sobre o que querem pesquisar e ainda são os idosos as principais fontes dos trabalhos de final de curso. Alguns professores são responsáveis pela orientação da pesquisa, mas os estudantes fazem sozinhos, registrando em seus cadernos aquilo que contam os idosos de suas famílias. Fazem muitas outras pesquisas também, que serão comentadas mais à frente. Mas, nitidamente, existe um entendimento compartilhado de que ensino via pesquisa é aquilo que fazem quando pesquisam a “cultura”.

Ao mesmo tempo, estes jovens que estudam na comunidade, trabalham nas roças junto com suas famílias. O trabalho na roça e o processamento da mandioca é o que sustenta, ainda hoje, a maior parte da obtenção do alimento cotidiano. Isto significa, dentre muitas outras coisas, que mesmo quem se torna professor, ou seja, que passou a juventude distante da família e que tem salário, também tem que fazer roça e garantir o sustento de sua família com farinha e peixe, principalmente.

Isto não ocorre apenas porque estão no “interior”. A maioria das pessoas que moram em Iauaretê e, em menor número, das que moram na sede do município, tira parte de sua alimentação dos produtos de suas roças e conciliam este trabalho à rotina de suas atuações profissionais. Um homem tukano, técnico em agricultura, que atua no Centro de Pesquisadores Indígenas de Iauaretê, o Cepi, explica a importância de os estudantes aprenderem na escola a fazer roça a partir de um raciocínio muito claro: é assim que se sobrevive na região. Ele estudou em Manaus, conheceu vários lugares no Brasil, é assessor indígena de projetos de piscicultura, excelente conhecedor de informática, mas, para sustentar sua família tem que fazer roça e tem que colaborar com a roça de seu pai que já está velho. “Não tem jeito!” Hoje em dia ele usa motosserra, planta diversas culturas, faz adubação, mas continua trabalhando coletivamente para o sustento familiar. Um dos líderes da Foirm, que mora em São Gabriel e atua diretamente sobre a

questão educacional, faz a mesma conciliação entre o exercício profissional e o trabalho junto à família.

Já no caso de quem é profissional da educação isto traz mais alguns complicadores. Como em Caruru a alimentação provém principalmente de um núcleo familiar que trabalha junto, faz muita diferença a forma como se está inserido neste sistema. A maioria dos professores da Escola Khumuno Wɥ'ɥ é Kotiria, mas alguns são da Ilha de Inambu e todos os dias vão e voltam para suas casas. Há um professor que veio de Jutica junto com sua esposa e filhos e mora em Caruru. Outro que é Cubeu, filho de pai cubeu e mãe kotiria nascida em Caruru. Ele mudou-se pra lá com sua esposa, que é da sua mesma etnia. Outro professor, Tukano, depois que se tornou docente, casou-se com uma moça kotiria e passou a viver junto com a família dela. Outra mulher, Tariano, já era casada com um Kotiria quando se ocupou de serviços gerais da escola. Todos estes profissionais têm roça e dividem sua manutenção com os demais membros da família. Os homens, além de colaborarem com suas esposas, também pescam.

Aquele professor que vem de fora e não se insere em um núcleo familiar tem uma situação bem diferente. Se for morar sozinho, precisará de rancho e de comprar farinha na comunidade. Se for mulher, poderá comprar ou ganhar peixe e, com menos frequência, alguma carne de caça. Em 2011, havia duas mulheres tukano que estavam morando em Caruru sem seus maridos kotiria. Uma era a agente de saúde, morava em Caruru com seu filho de cinco ou seis anos. Seu marido estava trabalhando na comunidade onde ela havia nascido. Eles estavam separados e nas comunidades trocadas. Ela tinha roça, mas achava muito difícil trabalhar sozinha. Sem o marido, ela só tinha peixe excepcionalmente, quando alguém podia oferecer, ou tinha para vender.

Porque tinha medo de assombrações e das tempestades, pediu para uma mocinha que fosse todas as noites dormir com ela e o filho. Mas estava prestes a desistir de ser agente de saúde em Caruru para se juntar ao marido e às suas outras duas filhas. O pequeno chorava pedindo peixe à noite e ela não tinha. Além do mais, há tempos não recebia salário, tampouco material para fazer algum atendimento em Caruru. Ela chegou a ir embora, mas voltou no ano seguinte, junto com o marido e os três filhos. Ele voltou a trabalhar como professor na Escola Kotiria e ela reassumiu suas funções de agente de

saúde, contando com um polo-base de atendimento à saúde ativo, com energia de gerador e equipe de enfermagem.

A outra mulher tukano morava em Caruru com duas filhas. Era professora da educação infantil e seu marido estava morando em Iauaretê com os outros três filhos do casal. Ela, de Iauaretê, também estava na “comunidade do seu marido” e contava com algum apoio dos primos dele, mas, ao contrário da agente de saúde, ela e as filhas viviam somente do rancho que ela trazia ou alguém de sua família enviava de Iauaretê. Frequentemente este rancho acabava e ela precisava arrumar uma carona para ir a Iauaretê ou então encomendar para alguém da comunidade que fosse viajar. As meninas, criadas em Iauaretê, já eram acostumadas a comer “comidas normais”, pediam por pão, macarrão, carne, adoravam doces e, assim como as outras crianças, passavam boa parte do dia brincando no rio.

No caso de professores homens há situações ainda diferentes. Em 2012, um professor tariano estava morando sozinho em um alojamento, que é como um quarto suspenso, onde não dá para cozinhar a lenha, só a gás. Ele tinha rancho e, no alojamento, tinha um fogão. Mas não tinha panelas, nem gás. Enquanto não era possível providenciar estes equipamentos, ele comia na casa de alguma família de professores e tentava pescar. No ano anterior, outro professor tariano falou do quanto é difícil esta situação. Para ele, que morava na casa da família de um professor kotiria, morar sozinho era muito pior porque, em uma casa de família há mingau e *quinhapira*. “Aqui, se não tiver peixe, você passa fome. Se não tiver rancho, você passa fome”.

Como reflete este mesmo professor, é por isso que o professor da escola indígena precisa fazer parte daquela comunidade indígena. No caso de Caruru, o significado deste fazer parte não é apenas ser ou não nascido ali, mas ter condições de viver da mesma forma como as pessoas dali vivem.

Os jovens que cursam ou concluem o ensino médio hoje em dia em Caruru têm tido uma trajetória escolar muito diferente da que tiveram seus professores. A primeira diferença é que eles puderam continuar o mais próximo possível de suas famílias e de suas comunidades. A maioria dos seus professores são seus parentes, seus tios, pais, cunhados e vêm, há alguns anos, amadurecendo opiniões e práticas do que seria uma educação diferenciada e adequada às necessidades locais. Estes jovens viveram o que se

pode chamar de primeiro *boom* da educação escolar indígena. De um ano para outro, a escola mais que triplicou seu quadro docente e ampliou a abrangência do atendimento. Tornar-se professor passou a ser a principal, quando não única, possibilidade de ter emprego e, ao mesmo tempo, continuar vivendo em comunidade.

Acontece que estes mesmos jovens vão percebendo que não será possível todos os que terminarem o ensino médio se tornarem professores. E aí as coisas precisam novamente de uma acomodação. Primeiro, os Kotiria se preocuparam com sua língua, com o registro de sua cultura, em ampliar a abrangência do atendimento escolar para que seus jovens continuassem próximos de suas famílias e que eles fossem orgulhosos de suas origens. Como diz um professor tariano que viveu este primeiro momento: “nós fizemos tudo direitinho” e a educação andou em “duas linhas”, a da cultura e a da educação “abrangente”.

Mas, como questiona debochado aquele senhor tukano agrotécnico de Iauaretê: “Alguém vai comer DVD? Alguém vai comer filme?” A grande importância que se deu na região ao “registro da cultura” parecia levar também a diversos constrangimentos, dentre os quais o fato de as comunidades terem filmadoras, computadores, mas não terem condições técnicas e estruturais para utilizar os equipamentos. Por outro lado, nas escolas de Iauaretê, conta um professor tariano do ensino médio:

a parte indígena tem ficado esquecida e a escola ficou numa linha abrangente dos brancos para poder fazer um vestibular, Enem, um concurso. Mas se ele não conseguir, fica parado. Aí vem aquela intenção, como eu posso conseguir emprego, não tem como ajudar, então vem aquele rodízio de pensamento. Ficam enforcando agora.

Assim como em Caruru, em Iauaretê, estavam circulando diversas notícias de jovens indígenas que haviam cometido suicídio por enforcamento. E, em uma pesquisa que tentava captar aspirações de futuro, como lidar com o suicídio juvenil? A opinião do professor de Iauaretê sobre este fenômeno sugeria uma espécie de vazio existencial, colaborado por uma escola predestinada a formar indígenas para a inserção em uma sociedade que ainda se mantém fechada à diversidade indígena.

O que ocorria em Caruru era mais difícil de analisar e não parecia ter a mesma natureza do suicídio em Iauaretê. “A que começou” era uma moça que teria sido diversas vezes espancada pelo marido e tinha dificuldades para engravidar. Enforcou-se em um dia de

festa, depois de beber bastante *caxiri*. Sobre a outra jovem, contam que se matou por não poder se casar com o rapaz que gostava e/ou porque teve um forte desentendimento com alguns colegas e com seus próprios pais. O rapaz, irmão desta moça, foi pouco tempo depois, também estava embriagado, tinha brigado com seu pai e ainda não tinha superado a morte da irmã.

Estas informações só vieram à tona em 2012. No ano anterior, quando tudo estava recente, ninguém arriscava interpretar os motivos, tampouco comentavam as circunstâncias. A resposta menos evasiva aos questionamentos sobre o que estava acontecendo foi de um jovem kotiria: “não sei, acho que foi o diabo que tentou”.

Mesmo com o aumento das informações, o suicídio daqueles jovens continuou sendo um imenso mistério. Ainda assim, é preciso retomar um pouco mais a reflexão sobre o que aparentemente estava desanimando os Kotiria, para, na sequência, voltar para o que os estava animando. O adjetivo “parado”, usado acima pelo professor tariano de Iauaretê para os que terminam o ensino médio e não conseguem passar em concurso, também é muito usado em Caruru. Os egressos do ensino médio, a maioria dos rapazes, foi fazer o serviço militar. Um se tornou professor e outro, presidente da associação da escola. Os demais, que estão nas comunidades, estão “parados”. Os que foram para as cidades, São Gabriel ou Manaus, em muitos casos estão trabalhando em empregos de pouco prestígio social e econômico. Na análise do líder do departamento de educação da Foirn:

Aqui em São Gabriel a gente já sabe o que está acontecendo. Nós revitalizamos nossa cultura, escolas indígenas, já está feito. Mas o que é que adiantou fazer escola indígena? Não adiantou nada. Sabe por quê? Recentemente eu estava aí, viajando, cheguei ontem e vi meu parente, formado pela Escola Yupuri, escola indígena, escola-piloto do ISA, carregando botija lá no posto do De Paula. Por quê? Por que é que ele está carregando? Kotiria, Wanano, roçando aqui no centro. Eu vejo as pessoas. Eu moro aqui na cidade, eu tenho casa, tenho minhas roças, eu torro farinha. Toda minha cultura eu faço. Eu tenho comida aqui. O que é que eu quero dizer com isso? Nós aprendemos em uma escola indígena para sair da nossa comunidade e ser escravo dos brancos? Por que é que está acontecendo isso? A escola indígena veio, veio, veio, está entrando o ensino médio. E agora? Aquela menina que está morando lá em casa se formou na Escola Yupuri, estudou o ensino médio. Ela aprendeu *caricu*, tocar, dançar. Ela escreve bem tukano. Mesmo assim, com toda essa carga, ela está lá em casa.

Tal situação também inquieta especialmente o coordenador da escola. No *boom* das escolas indígenas, que provavelmente foi um grande fenômeno regional de empregabilidade, o coordenador da escola ia encontrando seus parentes que estavam vivendo (mal) nas cidades e os convidava para voltar e trabalhar nas suas comunidades “para viver bem”. Com a expansão do atendimento, como ele bem sabe, não serão todos que poderão se profissionalizar na escola e, portanto, precisarão encontrar meios de viver bem na comunidade, mesmo sem ter emprego.

Costumo dizer para meus alunos: o importante é que aqui a gente tem muita terra. O importante é que vocês sejam preparados em como lidar com a nossa terra, com a natureza. Se um dia você for assim profissional em informática, um profissional não sei de quê, se você não consegue o emprego, o que é que você vai fazer? O importante é que você também conheça a realidade do mundo. Eu falo mais a questão da sustentabilidade. Por exemplo: quando você tem família, se você tiver esse conhecimento você já vai pensar: vou fazer criação de peixe, criação de galinha. Tem as vacas aqui, é da comunidade.

Não é à toa que boa parte das opiniões positivas sobre o que existe ou sobre o que precisa melhorar nas escolas está relacionada ao denominado “manejo agroflorestal”.

Como analisa o coordenador na escola, agora, não dá mais para fazer como os povos antigos, que migravam sazonalmente, tampouco viver só em função de arrumar um emprego:

Você tem que pensar de um jeito de como viver melhor, com seu trabalho, mesmo não tendo emprego. Você tem que pensar, o que é que dá, o que é mais caro aqui, o que as pessoas necessitam tanto e criar valores. Peixe é um pouco complicado, mas essas galinhas caipiras nascem por aí mesmo, então vamos levar na ilha, ou fazer um galinheiro, cuidar deles, ter tua roçazinha e teu galinheiro. Se está faltando alguma coisinha, você mata uns galos, 20 reais. Eu pensei assim, eu queria ser um agricultor. Só que agricultor comerciante. Eu sempre admiro esse João Batista de Poraquê. Naquela vez ele levou oitocentos quilos de milho pra vender em Iauaretê, ele comprou um gerador, um aparelho de som e deu de presente pros filhos deles. Comprou zircos, ele já comprou motor quinze e ele não é professor, ele não é assalariado. Então, é só querer, eu costumo dizer, aqui tem sobra de terras.

A questão é que esta nova forma de vida, que combina técnicas locais de cultivo e pesca com um novo padrão de ocupação do solo, a inserção de bovinos e aves e produção agrícola de maior escala, demanda a aquisição de novas técnicas de manejo. Em Caruru, em 2011, quando os Kotiria voltaram a pensar sobre seu projeto pedagógico, esta

necessidade foi colocada por diversas pessoas, de todas as idades. Naquele momento, eles se distanciavam cada vez mais daquele entusiasmado processo de estudo de sua língua e estavam concluindo um projeto de registro de festas, em um momento em que a comunidade estava desanimada. As pessoas comentavam que estavam dançando pouco *cariçu* e *mavaco*. As festas continuavam frequentes, mas animadas pelas músicas da moda, escutadas com caixas de som potentes. A falta de peixe era praticamente um assunto diário e não foram poucas as pessoas que mencionaram que só tinham *beiju* ou farinha ou então que alguma criança tinha chorado pedindo peixe.

Os problemas que a comunidade vinha enfrentando, especialmente em relação à alimentação e à geração de renda eram, então, debatidos pela escola, ou melhor, eram debatidos nas diversas ocasiões em que se pensou para quem serve a escola, ou quais devem ser os objetivos da escola, ou o que está faltando na escola. Ou seja, o debate acerca dos problemas comunitários e da busca de soluções estava diretamente vinculado ao sentido da escolarização.

Uma magnífica solução, que já havia sido encontrada há alguns anos, enfrentava tanto o problema da alimentação escolar, como da necessidade de conciliar novas técnicas agrícolas com as práticas convencionais de cultivo e processamento da mandioca. Então, a partir de mutirões comunitários, já havia sido derrubada uma mata e plantada uma roça para a escola, ou uma roça da escola. Produzia especialmente mandioca, mas também tinha abacaxi, cará e mais alguma outra coisa. Durante a visita de 2011, todas as sextas-feiras, os estudantes, junto com seus professores e, à vezes, com alguns pais e avós, faziam a manutenção da roça. Isto se chama aula de manejo agroflorestal.

De segunda a quinta-feira, a maioria dos estudantes do ensino fundamental estuda pela manhã e os do ensino médio à tarde. Mas, na sexta-feira, todos se reúnem pela manhã. E eles já vêm com facões, terçados, facas, enxadas. Só alguns calçam sapatos mais fechados e colocam chapéu. A maioria vem de chinelo, andando rápido, brincando, rindo muito. Antes de sair, cada turma faz uma fila, os professores fazem “chamada” para conferir as presenças e ausências e depois conversam um pouco.

Estão reunidas todas as turmas, idades e são tratados tanto assuntos pontuais, ou seja, necessidade de algum documento, a explicação para ausência de alguém, como são dados conselhos comportamentais. Não é uma conversa onde todos falam, mas é uma

conversa respeitosa dos adultos para os estudantes, desde os pequenos até os que são casados e têm filhos. Os professores falam sempre em tom de voz baixo, suave, até mesmo quando o que está sendo dito é algum tipo de repreensão, uma bronca. “Ele está aconselhando os alunos”, explicou uma professora que gentilmente traduzia o que dizia um professor a respeito das marcas roxas que algumas meninas apresentavam nos pescoços. Eles recomendavam que se preocupassem mais com os estudos, que ainda teriam muito tempo para namorar, e que deveriam ficar em casa até a marca sumir⁵⁴.

Depois da conversa, dos combinados, seguem todos para a roça, para o duríssimo trabalho na roça. Não há quase nenhuma instrução dos adultos para os estudantes. Aparentemente todos sabem o que fazer. Os rapazes com terçado, machado ou facão vão limpando a vegetação mais pesada e fazem muita algazarra quando cai uma árvore. É uma gritaria. As meninas, todas de chinelo, *shorts* e camiseta, vão agachadas tirando tudo o que não é pé de maniva, limpando. Outras fazem um fogo e vão queimando o que já estava seco, enquanto outras já colheram mandioca e vão tirando a terra e cortando em pedaços menores para encher os *aturá*. O trabalho é pesado para todo mundo. Eles se cansam, limpam suor, escapam um pouco para o igarapé bem próximo para beber água, sentam-se um pouco em alguma sombra, os rapazes param para fumar. Mas continuam absolutamente concentrados no trabalho, falando em tom baixo e rindo alto. Outras vezes vão para plantar as estacas de maniva. De repente, quando todo mundo já trabalhou muito, mais gente vai parando, sentando, e alguns começam a falar mais alto: “acabou!” e vai todo mundo parando, juntando-se, pegando o que levou e mais alguma coisa que colheu, alguma lenha para levar para casa ou para a escola. As moças suspendem os pesadíssimos *aturá*, que vão presos às suas testas e suportados em uma caminhada longa feita com as costas arcadas para frente.

⁵⁴ Para Castro (2012, p. 190) os jovens parecem deixar essas marcas de propósito, para desafiar a autoridade dos adultos, pois todos sempre acabam sendo pegos. E, de fato, episódios envolvendo marcas de chupões nos pescoços das moças e dos rapazes eram frequentes, de forma que o comportamento afetivo-sexual dos jovens era, diversas vezes, assunto dos dias comunitários, das *quinhapiras*.



Figura 6: da esquerda para a direita, estudantes trabalhando na roça da Escola, 2011 e carregando *aturá* com mandioca, 2012. Caruru Cachoeira. Fonte: Foto de autoria própria

Voltam da roça e vão direto almoçar a merenda da escola. Depois do almoço, dependendo do dia, vai todo mundo para a cozinha processar a mandioca, ou então tem jogo, futebol, basquete ou vôlei. E, às vezes, a tarde pode ser livre, ou pode ter uma reunião só dos profissionais da escola, com o capitão ou sem. Enquanto os maiores estão na roça, geralmente os pequenos ficam pela comunidade, fazendo limpeza da frente da escola, das quadras que ficam cheias do estrume das vacas. Tiram o mato alto, pegam o lixo do chão. Às vezes, ficam brincando com algum professor ou professora.

O processamento da mandioca para fazer o *caxiri* também ocorre quase sem nenhuma instrução dos adultos. Os grupos vão se acomodando, todos trabalham e descansam um pouco. Continuam sempre brincando, mas dificilmente alguém se fere, embora estejam lidando com muito peso, fogo, panelas quentes, raladores enormes e facas desproporcionais às suas mãos pequenas. Em alguns momentos a cozinha está cheia, em outros só algumas moças, às vezes só as professoras, umas alunas e algumas mães. Se o *caititu*, um grande ralador mecânico, estiver funcionando, um professor começa operando a máquina, e os rapazes vão se aproximando, ajudam, aprendem a fazer, cuidam do gerador de energia, buscam combustível. Os rapazes não ficam todo tempo, nem as meninas mais novas. Mas as moças de dezesseis, dezessete anos, assim como as professoras, estão sempre por perto. Sempre há alguém cuidando. Como é um processo de produção e fermentação que dura, pelo menos, dois dias, à noite sempre há algumas pessoas que continuam trabalhando até tarde e outras que chegam antes do sol nascer. E, não é raro, poucos dias depois, estas mesmas moças, professoras e alunas mais velhas estarem aproveitando uma “tarde livre” para fazer farinha de tapioca com a goma que se obteve do descanso do *caxiri*. Depois da torra, o resultado é uma farinha muito branca

constituída por pequenas esferas e motivo de grande orgulho. Existe uma imensa satisfação em fazer, para a escola, uma farinha tão bonita, branquinha, boa de tomar com café, com leite. No dia seguinte, todos os professores iam ver a farinha, que estava guardada junto dos outros alimentos da escola. E elogiavam, pegavam um pouco para provar, para acrescentar ao leite com chocolate da merenda.



Figura 7: estudantes preparando *caxiri* na cozinha da Escola, 2011. Caruru Cachoeira. Fonte: Foto de autoria própria

Em um sábado de 2011, quando o *caxiri* da escola já tinha acabado e se bebia o preparado pelas famílias, um professor disse que na semana seguinte o estudo seria duro (estalando os dedos polegar e indicador). O que ele estava dizendo era que, depois de dois dias de trabalho na roça e preparação do *caxiri*, iam se voltar para as “aulas normais”. E aí fazem contas e equações nas aulas de matemática, fazem listas de palavras em português traduzidas para o kotiria, educação física, produzem artesanato e aprendem língua espanhola com o professor Cubeu colombiano. Aprendem a fazer projeto de pesquisa, fazem redações sobre histórias regionais, sobre bons hábitos de vida comunitária. Os mais novos, entre sete e oito anos, leem em voz alta frases tiradas de uma cartilha de alfabetização em português. Os mais novos ainda eram alfabetizados primeiro em kotiria, na maloca, já que não havia sala disponível na escola. Outros, menores ainda, ficavam reunidos na capela, pelo mesmo motivo. Boa parte de suas atividades eram brincadeiras, músicas e desenhos. Se a correnteza do rio não está muito forte, a professora leva para tomarem banho. Numa sala, um professor dita e os estudantes escrevem em seus cadernos um resumo sobre a vida das esponjas marinhas e dos celenterados. Outro professor também dita algumas informações sobre a África e propõe aos estudantes que desenhem mapas em seus cadernos. Outro explica o que são gêmeos univitelinos e outro o que é desenvolvimento, crescimento econômico e países

desenvolvidos. Em diversos momentos, estudantes saem da sala e vão à biblioteca, pegam alguns dos livros didáticos e folheiam procurando algum assunto específico em química ou matemática. Em outro momento, estão apresentando seus trabalhos para seus colegas. Escrevem textos sobre saúde, misturando as informações dos livros sobre micróbios e as práticas locais de cuidado do corpo, como o banho no rio ao amanhecer.

A escola é, em muitos aspectos, multilíngue. Todas as saudações, instruções, explicações são feitas em kotiria ou em tukano. As “matérias”, colhidas dos livros didáticos, são comunicadas em português, intercaladas por observações nas línguas indígenas. Alguns professores reclamam que os estudantes ainda são muito tímidos, que fazem poucas perguntas. Mas, sempre dizem que são muito inteligentes, que são interessados, que são esforçados. A relação é sempre de muito respeito.

Uma das professoras dos pequenos é uma moça kotiria, solteira, que nasceu em Caruru, mas já morou em Iauaretê e em São Gabriel. Como muitas professoras brasileiras, costuma usar uma famosa cartilha de alfabetização. As crianças cantam as sílabas e leem pequenas frases, contam números em voz alta. As crianças continuam falando entre si como se estivessem brincando, todos riem, especialmente a professora. Sobre seu trabalho com as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, ela conta:

Eu faço avaliação individual, igual desses grandes já um pouco, dos conteúdos que eu dei, do assunto. Do que eu dei, eu pego alguns e vou colocando num papel ofício. E na hora de avaliar eu dou pra cada um pra eu ver quem que já aprendeu já e quem que falta aprender ainda mais. Aí eu faço em matemática assim, adição, agora que eu estou entrando em subtração. Matemática a maioria gosta muito, dessa língua portuguesa também. Tem uns que não gostam de ler, só querem estudar em matemática. Falam, “não professora, ‘bóra’ estudar só matemática, deixa português de lado”. Todo mundo fala que você não pode pegar todas as matérias como geografia, história, ciências, né? Aí, no lugar de eu dar já história, faço de outra maneira. Mando ele contar alguma história da região mesmo, eu pergunto. Mas eles são muito inteligentes, já sabem, falam mesmo. Geografia é a mesma coisa, assim, tipo de solo, da vegetação, eu já pego assim sem falar que eu estou dando essa matéria, senão eles já confundem: “qual, qual, qual?” Isso não importa. Às vezes, eu vejo que eles cansam, aí eu chamo pra ele contar história. Aí, depois de contar história eu já mando desenhar, ele mesmo. Artes é a mesma coisa, peço pra desenharem o artesanato da nossa região mesmo. O que é que a gente usa na cozinha pra fazer *beiju*. Aí na roça também, geografia, vegetação, eu falo: “na roça, quantos tipos de fruta nós podemos plantar”. Eles já vão falando. Aí eu pergunto: “e vocês plantam? Aí eles falam que eles plantam, que eles sabem [risos].

Desta forma, ao lado do ensino via pesquisa, normalmente sobre a cultura kotiria, e do manejo agroflorestal, praticam o que chamam de ensino por disciplinas, ou por matérias, mesmo quando elas estão disfarçadas, como resolveu a professora do primeiro ciclo.

No entanto, a documentação exigida por cada uma das esferas de governo que atuam sobre as escolas da região é diferente e isto talvez possa interferir, em alguma medida, no trabalho docente. No ensino fundamental, sob jurisdição da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Semec, o registro do desempenho dos estudantes está organizado em um livreto em que os professores fazem o “Registro de avaliação individual”, de acordo com suas “áreas”: linguagens (língua portuguesa, língua indígena, artes e educação física); matemática e ciências naturais; ciências humanas e sociais e quanto aos temas desenvolvidos no “ensino com pesquisa”. E ali comentam as “conquistas”, “dificuldades”, “participação e interesse” de cada estudante. Todo bimestre, preenchem algumas páginas do livreto e entregam em uma grande assembleia da escola para os pais, que se sentam ali na maloca e começam a ler atentamente o parecer, parando para fazer comentários e perguntas aos professores. Valem alguns exemplos⁵⁵:

ÁREA DE CONHECIMENTO E TRABALHO

Neste 1º bimestre **etapa/período de pesquisa/bimestre o aluno teve oportunidade de ter mais uma experiência de ensino com pesquisa, desenvolvendo os seguintes temas:** manejo agroflorestal; processo de fabricação de farinha.

CONTEÚDOS RELACIONADOS À PESQUISA

ÁREA DAS LINGUAGENS

Língua Portuguesa: Tipos de sujeito: simples e composto. Classificação do predicado verbal e nominal.

Língua indígena: o alfabeto kotiria; as consoantes orais e nasais.

Artes: *História de las artes de la región.*

Língua espanhola: *Revisión historia de la lengua; revisión del alfabeto; verbo auxiliar tener; los numerales.*

Educação física: alongamento; corrida; jogos esportivos.

ÁREA DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS

Ciências: O que é ciências; corpo humano.

Matemática: Regras de sinais; potenciação; radiciação; adição e subtração; multiplicação e divisão.

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

História: O que é história; simbologia dos Kotiria; a primeira guerra mundial.

Geografia: O sistema capitalista e socialista.

⁵⁵ O que está em destaque é o que já vem escrito no “Registro”. O que não está em destaque é o que foi preenchido pelos professores.

DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Conquistas: Esta aluna como está na primeira vez na outra turma de 4º ciclo, neste 2º bimestre está em processo de desenvolvimento de aprendizagem, sempre aperfeiçoando os conteúdos relacionados nesta referida escola.

Dificuldades: só timidez.

Participação e interesse: é ótima.

Parecer descritivo do professor: A aluna está em desenvolvimento intelectual conforme a demanda da referida escola, com boa participação e interesse adequado. Portanto deve prosseguir com este modelo de melhor estudante para seu auto-socioeconômico.

Ou então:

Parecer descritivo do professor: A aluna está em desenvolvimento de aprendizado, portanto a sua participação e interesse foi razoável. Deve melhorar o seu papel de ser bom estudante. Deve comportar conforme a regra da escola. Portanto a educação é de suma importância para a vida de uma pessoa. Sem estudo você seria desvalorizado na sociedade envolvente. Vamos assimilar o nosso aprendizado. Porém ninguém estuda para outro. E sim a si mesmo.

Conquistas: Está sempre aperfeiçoando de maneira preocupante para seu aprendizado. Portanto está cada vez mais melhorando seu estudo em todas as disciplinas orientadas pelo docente.

Além destes itens, o docente também informa o percentual de frequência do estudante. Não vale a pena, agora, iniciar um comentário muito longo sobre o instrumento de avaliação proposto pela Semec. Isto se deve, primeiramente, ao próprio desconhecimento do processo de elaboração do instrumento, seus idealizadores e de suas motivações quanto à serventia que poderia ter na melhoria da educação escolar municipal. Mas, é nítido e louvável que foi redigido de forma a conciliar conhecimentos convencionais com os da cultura indígena, ou melhor, é um instrumento feito especialmente para escolas indígenas, o que já deve ser uma grande exceção se comparado a muitos municípios brasileiros que possuem este tipo de escola em seu território. Se fosse tomado ao pé da letra, cada “conteúdo” deveria estar “relacionado a [uma] pesquisa”. Ao mesmo tempo, tudo está organizadamente dividido por disciplinas, o que varia é só o seu agrupamento em áreas. E cada professor anota no livreto uma ou duas coisas do que fez naquele bimestre. Se fosse anotar tudo, precisaria de um livro bem grande. Apesar destas limitações, alguns docentes, ao escrever seu “parecer” sobre o aluno, não se volta para os tais “conteúdos”, mas para a postura do aluno, sua preocupação com os estudos, seu interesse. É assim que os professores dão seu parecer, mesclando o linguajar dos cursos de formação e, talvez, dos livros didáticos, com o que

se poderia chamar de filosofia kotiria. Neste sentido, o parecer acaba por reunir uma consistente produção de textos de docentes que em nada se parece com uma escrita burocrática ou com uma mera pretensão de prestar contas. Os textos dos professores são lidos pelos pais, pelas mães, pelos avós. Os estudantes ficam por perto, explicam, comentam. Não são os “conteúdos” que importam, mas a postura, o comportamento.

Já o ensino médio está sob a jurisdição da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, a Seduc. Desta forma, os cinco professores que atuam no ensino médio da Escola Khumuno Wñ'ñ têm seus contratos de trabalho na Seduc. Concursados, são vinculados à Escola Estadual São Miguel de Iauaretê. Burocraticamente, é como se a Escola São Miguel tivesse salas de extensão em Caruru. Mas, é importante destacar, a divisão de responsabilidades entre as secretarias estadual e municipal não parece interferir no entrosamento cotidiano entre os estudantes, os professores e os assuntos da escola e da comunidade.

Ao contrário do “Registro de Avaliação Individual” proposto pela Semec aos estudantes do ensino fundamental, os estudantes do ensino médio recebem de seus professores um “Boletim de pontos e frequência”, com o timbre da Escola Estadual São Miguel. No boletim, o docente atribui, cada bimestre, uma nota para as seguintes disciplinas: língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna: espanhol; artes; educação física; física; química; biologia; matemática; história; geografia; sociologia; filosofia; prática agrícola; artes: danças e músicas; conduta.

O ensino médio passou a funcionar em Caruru em 2007, após uma intensa mobilização dos professores. Ainda que também esteja voltado à produção de pesquisas sobre a cultura e ao manejo agroflorestal, parece estar especialmente dedicado a garantir a aprendizagem de uma série de conhecimentos que possam ser necessários para que os estudantes deem continuidade à sua formação no ensino superior ou no ensino técnico. E os únicos instrumentos de que podem lançar mão para possibilitar esta formação são os poucos livros didáticos enviados pelas secretarias. Como contam os professores, eles pegam um pouco de informação em um livro, um pouco em outro, fazem um resumo para facilitar a compreensão, ditados, pedem cópias de alguns trechos aos alunos. Os estudantes interagem com aquelas informações, saem e pesquisam um pouco, apresentam trabalhos, produzem cartazes e se apropriam daquele linguajar.

Os professores do ensino médio, em 2011, estavam especialmente interessados em conversar sobre o PPP. Primeiro, porque a versão inicial do PPP foi elaborada antes da criação do ensino médio. Segundo, porque, por serem novatos, nunca tinham lido o documento e, além do mais, receavam que não conseguiriam trabalhar “por temas”, já que a Seduc avalia os estudantes conforme disciplinas, por notas, diferente do “parecer descritivo” do ensino fundamental.

Mas, quando todos relatam aquilo que fazem com seus alunos, o quê e o como trabalham, os diferentes instrumentos de avaliação não demonstram interferir nas suas condutas. É o livro didático a principal e, provavelmente, única fonte de “conteúdos” escolares. O que ocorre, em alguns aspectos, é que o “Registro” e, em grande medida, o próprio PPP, por suas discrepâncias, distanciaram-se daquilo que fazem quotidianamente.

Quanto ao cotidiano, depois de muita conversa com estes professores, foi ficando claro que o “ensino via pesquisa” é especialmente entendido como tal quando a pesquisa é sobre a “cultura”, mas não costumam chamar de pesquisa aquilo que fazem ao buscar informações nos livros didáticos para fazerem seus resumos, ou quando os alunos vão buscar um livro na biblioteca. Aprenderam nos seus cursos de formação que um projeto de pesquisa deve ser cumprido em várias etapas, com objetivos, justificativa e até bibliografia. E praticam com muito afinco este formato na orientação dos trabalhos dos alunos formandos. Nestas monografias sobre a “cultura” que se pode, além de aprender muito sobre os instrumentos de pesca atuais e antigos, os instrumentos musicais, o cemitério kotiria, a mitologia sagrada, a chegada dos brancos, perceber o excelente conhecimento que têm da língua portuguesa.

A priorização que parece estar em curso pelos conhecimentos “ocidentais”, “científicos”, vai ao encontro dos anseios de uma geração que foi criada principalmente nas comunidades e que, de forma inédita, concluiu o ensino médio morando com seus pais e parentes, sem ter que enfrentar a dura lógica da vida na cidade, da separação da família. Esta geração também não teve que se submeter à escola missionária que não considerava o conhecimento indígena como conhecimento. A escola, que foi aprendendo a introduzir o conhecimento indígena em seu fazer, tenta lidar com o desejo dos jovens e das suas famílias por uma continuidade dos estudos que permita ou

contribua para algum tipo de profissionalização. O que faz o coordenador “quebrar a cabeça” é que, hoje, a ida dos jovens egressos do ensino médio para a cidade para aprenderem uma profissão e continuarem estudando, ao contrário do que sonham seus pais, leva o jovem, às vezes de forma definitiva, para longe da comunidade, “e a nossa terra é tão grande, tão bonita”, lamenta. A profissão docente é a mais disponível e boa parte das oportunidades de ensino superior naquela região está concentrada em cursos de licenciatura que, não raras vezes, são escolhidos à revelia da aptidão e interesse dos docentes⁵⁶. Ainda assim, estudando matemática quando queria estudar pedagogia, sociologia quando preferia química, os professores, duas vezes por ano, deixam a comunidade com seus próprios recursos e possibilidades. Uns vão com seus barcos, outros de carona. A maioria estuda em São Gabriel, outros no polo Tukano, no Distrito de Taracua.

Em 2009, o professor da escola em Jutica fez uma pesquisa que gerou sua monografia do curso de licenciatura indígena em pedagogia. Naquela pesquisa, ele perguntou aos estudantes da Escola Kotiria o que queriam do seu futuro. Como contou em uma assembleia da escola, os jovens sempre falam coisas relacionadas a ter uma profissão, como professor, enfermeiro, mecânico. Ninguém fala mais que quer ser pajé ou mestre de cerimônia.

Mas, como ele mesmo analisa, antigamente, os pais, desde o nascimento, na escolha do nome da criança⁵⁷, a partir de restrições alimentares e benzimentos, direcionavam o futuro dos filhos, orientavam e, mesmo, decidiam com quem iriam se casar, quem seria pajé, ou mestre das danças. Portanto, “eles sim tinham projeto de futuro”, conclui o professor de Jutica. Hoje, ainda que boa parte das enfermidades seja atribuída a males que só podem ser combatidos com a medicina do pajé, este conhecimento não está sendo muito ensinado. Ao mesmo tempo, aquele professor entende que não é a escola que vai passar a ensinar. Em sua opinião, a escola precisa ensinar a fazer roça, por exemplo, porque é das roças que todos sobrevivem naquela região, mas, a escola tem que se reportar para o conhecimento científico, para que as condições de vida atuais

⁵⁶ Sobre processo de elaboração de outras modalidades de ensino superior especificamente para indígenas naquela região conferir Cabalzar, A. (2010) e Cabalzar e Oliveira (2012b).

⁵⁷ Naquela região, é costume ter dois nomes, um indígena ou tradicional, atribuído pelo pajé, e o nome de batismo, que é o nome do registro civil. Ver a respeito Andrello (2006) e Cabalzar, F. (2010).

possam melhorar. Este professor estudou no internato de Iauaretê quando adolescente e foi um dos protagonistas da construção da Escola Khumuno Wꞑ'ꞑ e da criação do ensino médio. Hoje, sente que aquele projeto que idealizaram anos atrás não pode mais ser cumprido e, “se alguém for verificar se estão fazendo o que está escrito no PPP, estaremos todos demitidos”, brinca.

Quanto a este “alguém”, provável que o professor se refira a agentes das secretarias de educação, a municipal, sobretudo. Mas, o que ocorre, como bem sabe o professor, segue em sentidos diferentes e muitas vezes incongruentes. Primeiro, por um aspecto muito positivo: é a comunidade, ao final de todo período letivo, quem decide quem continua na escola, quem deve sair e, inclusive, quem deve fazer os cursos que permitam uma futura atuação docente ou como “professor substituto”.

Além do mais, são cerca de duzentas e cinquenta escolas espalhadas em uma área de cento e nove mil quilômetros quadrados⁵⁸, a maior parte de floresta, com acesso somente por via fluvial, em embarcações pequenas. Isto significa que é muito raro alguém das secretarias chegar em Caruru. Quando isto acontece, como aconteceu em 2011, a visita é muito breve. Gestoras da secretaria estadual chegaram no fim da tarde e pernoitaram. Na manhã seguinte, participaram da *quinhapira*, saudaram a comunidade, explicaram as dificuldades para atender as demandas da escola, como merenda e materiais pedagógicos, visitaram uma família que iria sepultar uma criança que tinha falecido no dia anterior e foram embora.

Mas, há outros aspectos que, ainda que requeiram uma investigação específica, além das possibilidades desta, precisam ser levados em conta desde já. Um deles é sobre o papel que os conselhos de educação teriam de aprovar ou não projetos pedagógicos das escolas indígenas ou de qualquer escola regular. Quanto a isto só é possível dizer que esta pesquisa não localizou nenhuma lei que torne obrigatória uma escola fazer e submeter aos conselhos de educação uma proposta pedagógica para ser reconhecida ou credenciada, como já se comentou no capítulo dois. Mesmo com uma legalidade questionável, há um entendimento disseminado nas escolas, dentre os assessores das organizações não-governamentais e até mesmo dentre os gestores públicos, que o

⁵⁸ São Gabriel é o terceiro maior município do Brasil e sua área é maior do que a de nove estados brasileiros (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, s/d).

projeto político pedagógico (indígena) PPP(I) é obrigatório e deve ser submetido ao conselho estadual de educação para ser “aprovado” e a escola “reconhecida” como indígena. O que é mais intrigante é que a maioria das escolas da região não tem PPP, mas, as poucas que têm fizeram com amplo apoio de assessorias externas. Na maioria destes casos os projetos não foram aprovados pelos conselhos.

O que significa ter ou não projeto aprovado está em aberto. Como explicam os gestores de educação escolar indígena nas secretarias municipal e estadual de educação, todas as escolas de São Gabriel são indígenas, inclusive as da sede do município.

Não é demais dizer que a elaboração (por escrito) de uma proposta pedagógica, principalmente aquelas que envolvem o maior número e variedade possível de pessoas pode ser muito positiva para os envolvidos e atingidos pelo processo. Mas, se aos conselhos cabe o estabelecimento de critérios específicos para a criação e regularização das escolas indígenas, para que sejam reconhecidas e seu funcionamento autorizado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), seus “critérios específicos”, ao invés de significar demandas para as escolas, poderiam se ajustar à diversidade própria das escolas, às suas necessidades. Se o conselho tem (ou teria de ter) a importante tarefa de autorizar ou não o funcionamento de uma escola indígena, ele poderia se ocupar em apoiar as comunidades na elaboração e execução de suas propostas pedagógicas específicas, o que pode ou não desencadear a escrita de um documento, de um PPP. Ou seja, ter uma proposta pedagógica diferenciada e própria é um direito das escolas indígenas e não uma obrigação para que elas sejam reconhecidas. Talvez pela própria inaplicabilidade da interpretação que se deu à Resolução que trata do funcionamento das escolas, mesmo quando os conselhos não aprovam os PPPs, as escolas indígenas são reconhecidas como tais pelas suas comunidades, pelas secretarias de educação e pelo Ministério da Educação.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Khumuno Wɨ'ɨ foi escrito em um momento forte da assessoria do Instituto Socioambiental naquela escola. Reúne uma ampla legislação sobre a educação escolar indígena, apresenta informações gerais sobre as comunidades kotiria e anuncia uma série de objetivos de aprendizagem, dentre os quais: formar alunos conhecedores de sua cultura, ou seja, que saibam benzer, cantar e dançar nos rituais tradicionais, pescar, caçar e trabalhar com artesanato; formar alunos que, ao

sair da escola, saibam ler e escrever em kotiria e em português; possibilitar que a escola forme profissionais que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida de suas comunidades, tendo em vista os seus projetos de sustentabilidade. Além destes objetivos, o PPP indica como metodologias o ensino via pesquisa e o trabalho por temas geradores (PROJETO, 2006).

Com o passar dos anos, naquele processo de reacomodação já mencionado acima, os professores da Escola Kotiria já vinham decidindo o que fazia sentido, o que tinha perdido o sentido e o que tinha ganhado. Mesmo quem nunca tinha lido o PPP, ou seja, a maioria dos docentes, compartilhava daquele ideal de escola diferenciada que se propagou pelo município (e pelo Brasil), a partir das escolas-piloto, inclusive da própria Escola Kotiria. Compartilhavam do ideal e, portanto, em diversas ocasiões se justificavam porque não conseguiam realizar o ideal. Às vezes era por causa dos instrumentos de avaliação, ou da opinião dos pais, da falta de estrutura. Mas, quando se propõem a ler o PPP e pensar sobre suas práticas, o que vem à tona, por exemplo, é que ninguém ensinava benzimento, mas também ninguém achava adequado ensinar benzimento na escola. Ou seja, no cotidiano da vida comunitária, meninos continuavam aprendendo a pescar com seus pais, os benzimentos e tabus se mantinham em redes de transmissão restritas e a música e a aprendizagem das danças e músicas tradicionais continuava dependendo, em grande medida, da animação dos mais velhos nos dias de festa.

Na análise daquele professor de Jutica, a educação escolar indígena veio como contraponto aos processos violentos pelos quais passaram os povos daquela região, quando objetos rituais foram destruídos ou levados pelos padres para expor em museus em Manaus ou no Mato Grosso⁵⁹. Algumas línguas desapareceram, assim como algumas práticas cerimoniais. A nova escolarização indígena, então, preocupou-se primeiramente com a “valorização cultural”, mas tinha que lidar também com as demandas trazidas pelos jovens e pelas famílias por conhecimento científico, bens materiais e emprego. Por isso, era importante refletir sobre quais devem ser os ensinamentos da escola e quais devem ser os ensinamentos da comunidade e da família. Por exemplo, o *cariçu* pertence à esfera coletiva, às festas, *dabucuri*. O benzimento, a

⁵⁹ Sobre o processo de recuperação dos objetos rituais da região em um museu em Manaus, conferir o documentário “Iauaretê, Cachoeira das Onças” (IAUARETÊ, 2006).

educação das meninas relacionada à menstruação, aos cuidados com o recém-nascido são tarefas das mães. A pesca, quem ensina são os pais. As duas coisas, entende o professor, caminham juntas, mas pertencem a esferas diferentes. Como já tinha dito outro professor, se forem trazer para a escola os conhecimentos da comunidade, os professores estarão despreparados, pois muitos, por motivos diferentes, também desconhecem os conhecimentos tradicionais, não sabem fazer artesanato, não conhecem benzimentos. É preciso então que a comunidade faça sua parte educativa, como estão pedindo os jovens.

Como parte desta educação comunitária, aparecem calorosas cobranças aos velhos, que devem dançar mais e que precisam ensinar a confecção dos adornos cerimoniais plumários “de modo original, sem esconder nada”, como reivindicam estudantes do ensino médio em assembleia. Ou então querem poder anotar as etapas de alguns benzimentos em um papel porque depois é difícil lembrar tudo. Também querem saber se cumprimentar direito ou “a melhor consideração entre parentes” e saber como é o jeito certo de receber quem chega de fora. Com quem podem namorar e com quem não podem e sobre as restrições alimentares e comportamentais durante a menstruação, gravidez e pós-parto.

E para que serve a escola então? Em uma das assembleias, sentados na maloca em pequenos grupos: primeiro ciclo, quarto ciclo, ensino médio, pais/avôs, mães/avós, vão conversando, às vezes alguém vai anotando e cada grupo manda um ou dois representantes para o centro, para comunicar a todos o que propõem. Neste momento, surge uma grande lista de coisas que deveria ter na escola para melhorá-la, como: aulas de violão; aprendizagem e produção de utensílios de cozinha (como peneiras, tipitis) para vender e gerar renda para a escola; marcenaria; carpintaria; informática; mecânica (para consertar motor dos barcos, geradores); técnicas de agricultura, piscicultura, avicultura. E para tudo queriam “certificação”.

Outra reivindicação muito presente nos debates sobre o projeto da escola era por um assessor técnico indígena. Inclusive, ao convidarem o então diretor da Coidi, Coordenação das Organizações Indígenas do Distrito de Iauaretê, para a assembleia final em que se atualizaria o PPP, já foi feito um pedido de que levasse consigo um

“assessor técnico indígena” que apoiasse os docentes na viabilização daquelas demandas que vinham tomando corpo.

Daquela grande lista, algumas coisas foram consideradas prioritárias, como providenciar e apoiar a ida dos estudantes e outras pessoas interessadas em estudar no Ifam, Instituto Federal de Educação Amazonas, em algum curso técnico de nível fundamental ou médio. Nenhum aluno tinha passado por uma experiência desta. Foram poucos que conseguiram ir fazer a prova em Iauaretê. Mas um jovem, filho do senhor Desana de Matapi, passou na prova e, em 2012, já estava morando em São Gabriel com seus tios. Seu pai, na comunidade, contou que tinha ido a São Gabriel para conversar com os professores do rapaz e lhes pedir que dessem atenção ao seu filho que tinha acabado de se mudar para a cidade, que tivessem paciência.

Para custear a viagem dos que fariam a prova e outras muitas demandas da escola, foi iniciado um fundo financeiro da escola, a partir de pequenas doações das famílias que tinham algum rendimento. Em relação à informática, algumas doações de gasolina e a disponibilização dos computadores dos professores, possibilitou que os formandos do ensino fundamental e médio aprendessem suas primeiras noções junto comigo.



Figura 8: grupo das mães e avós, à esquerda, e estudantes, à direita, em assembleia da Escola, 2011. Caruru Cachoeira. Fonte: Foto de autoria própria

Em 2012, o coordenador da escola entrou em contato com o Idam, Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas, que é ligado à Secretaria da Produção Rural do Amazonas e presta serviços de assistência técnica e extensão rural e florestal. Lá, foi atendido por um agrotécnico tukano nascido na região de Iauaretê e que havia atuado durante cinco anos nos projetos de piscicultura

desenvolvidos no Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas, PDPI, em Iauaretê. Segundo conta o agrotécnico, o Idam tinha firmado um convênio com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, que reservava recursos para extensão rural na região, mas faltavam técnicos indígenas para atuarem nas comunidades. Indicado pela Coidi, Coordenação das Organizações Indígenas do Distrito de Iauaretê, ele foi contratado em 2009. Diz que para ser contratado perguntaram: “tu fala tua língua?” e disseram que em breve teriam um escritório para ele trabalhar em Iauaretê, onde ele preferia. Mas, por enquanto, era obrigado a continuar morando em São Gabriel.

No mesmo ano, o Idam envia o agrotécnico Tukano para Caruru, para fazer uma “sondagem das potencialidades da comunidade” e iniciar uma formação de todos interessados em manejo agroflorestal e piscicultura⁶⁰.

Foram duas semanas de formação. Primeiro, manejo agroflorestal. A comunicação do técnico com os estudantes era principalmente na língua tukano. Ele exibiu o documentário Ashaninka “A gente luta mas come fruta” (A GENTE, 2006), comentou sobre o interesse do Idam em colaborar para que as comunidades voltem a produzir parte da alimentação escolar e, em seguida, pediu para grupos pensarem suas “potencialidades” e “necessidades”, para, a partir dali, priorizar as atividades e assuntos.

A primeira atividade prática foi a preparação de uma horta atrás da escola, depois uma oficina de compostagem. A roça da escola foi um laboratório. Plantaram abacaxi, mamão, melancia e aprenderam outras técnicas para plantar as estacas de maniva. Mediram a área que seria cultivada, recolheram coroas de abacaxi e replantaram em fileiras, intercaladas com mamão, quiabo, melancia. A roça ficou diferente, “tudo enfileiradinho”. E, da mesma forma como observado em outro momento, todos sabiam o que fazer. Desta vez, ouviam as rápidas coordenadas e se dividiam no trabalho. Alguns estudantes faziam as medições dos terrenos, outros carregavam o adubo, abriam as covas, contavam as sementes, anotavam nos cadernos. Antes, tinham se espalhado pela comunidade para recolher o esterco do gado para, finalmente, aproveitá-lo como adubo, misturado à terra preta e pau podre. Aprenderam as proporções de cada

⁶⁰ O Idam tinha o funcionário, barco, motor, mas não tinha combustível. Eu tinha só combustível. Na minha segunda viagem, portanto, tive a sorte de ir e voltar com Jaciel Freitas, do Idam, o tão aguardado “assessor técnico indígena”.

componente e a quantidade da mistura que deveria ser despejada no metro quadrado dos canteiros de cebolinha e coentro, ou nas covas de melancia ou mamão.

No sábado, como ações do “dia comunitário”, alguns pais, avós e ex-alunos saíram de canoa para pegar, em uma ilha em frente ao porto da comunidade, madeira para cercar os novos canteiros da escola.

Na outra semana, depois de uma primeira conversa “teórica” sobre construção e manutenção de viveiros de criação de peixe, partem para um local que o técnico já tinha explorado e definido junto com o capitão e o vice-capitão para iniciar a limpeza do mato e a escavação. A ideia era fazer um viveiro “semi-escavado”, represando a água de uma nascente que brotava no meio de um buritizal. Alguns iniciaram a medição da área do poço, outros começaram a escavação, enquanto outro começava a derrubar a machadadas uma das imensas palmeiras de buriti. No buraco em que se tirava a terra, a água da nascente ia escoando e formando uma lama. Nas suas bordas, alguns iam aplanando as paredes do viveiro e outros assentando pedaços de grama que retiraram do pasto perto da maloca, para fazer o acabamento do passeio. Em cinco dias de muito trabalho, mataram umas dez cobras jararaca e encontraram um machado cuja cunha era de pedra, um resquício arqueológico.

Ninguém precisou ser repreendido, nem ser chamado a trabalhar. Conforme iam se cansando, paravam um pouco, revezavam-se, merendavam. Os rapazes e os adultos paravam para “porroncá” (fumar) e, depois, apenas calçando chinelos, enterravam novamente seus pés na lama onde já tinham encontrado várias cobras. Ninguém tinha medo, nem as meninas, que também capinavam o mato já encharcado. A conversa continuava em tom baixo e as risadas nunca paravam e, vez ou outra, o técnico chamava quem estava próximo para orientar alguma coisa.

A avaliação do processo foi muito positiva. Tudo o que havia sido plantado nos primeiros dias de oficina já estava brotando na roça e na horta da escola e uma grande chuva já tinha enchido bastante o futuro viveiro de peixes. E, logo cedo, já tinha algum estudante aguando as verduras. O técnico do Idam indicou possibilidades de voltar em breve a Caruru, mas isto sempre depende da viabilização de grandes recursos, sobretudo para custear o combustível. Ciente destas limitações, desde sempre a ideia era que tudo

fosse continuado pelos estudantes e pelas outras pessoas da comunidade que estavam envolvidas, como ex-alunos, alguns pais, o capitão, o vice-capitão.

Aquilo tudo que tinha sido praticado e aprendido já sinalizava para diversas atividades que poderiam ser mais bem exploradas em sala de aula, nos dias de “trabalho duro”. Naqueles dias, novamente os estudantes e os professores me requisitaram aulas de informática. Mas, para não atrapalhar as “aulas normais” e o desenvolvimento dos “conteúdos”, a turma da manhã ficava por mais uma hora na escola. A turma da tarde chegava uma hora antes da sua primeira aula. Alguns nunca tinham operado um computador, outros já tinham músicas e imagens armazenadas em *pendrive*.

Perguntados sobre o que iriam fazer no próximo ano, a maioria dos meninos iria para o serviço militar. As meninas ficariam por ali mesmo, sonhando com possibilidades e condições de estudar.



Figura 9: estudantes misturando adubo (A); preparando canteiro da horta da Escola (B) e semeando (C). Plantio de coroas de abacaxi na roça da Escola (D) e término da escavação do viveiro de piscicultura (E), 2012. Caruru Cachoeira. Fonte: Foto de autoria própria

O que se foi verificando é que, em um primeiro momento, a Escola Kotiria se fundamentou nos preceitos de valorização cultural, porque isto representava a ruptura com todo o período anterior de anulação e inibição da manifestação de padrões culturais

indígenas. Em um segundo momento, incorporados daqueles preceitos e convencidos ainda mais de que a escolarização poderia ajudá-los a ter uma vida melhor do que a que tiveram seus pais, os Kotiria começam a se apropriar dos modelos escolares que entendem ser os mais adequados para trilhar o caminho idealizado de continuidade dos estudos e retorno para a comunidade. Tornar-se professor, atualmente, é uma das únicas possibilidades de sair da comunidade, estudar na cidade e voltar “para ajudar”. A outra forma de sair, mas sem implicar em profissionalização, é a partir do alistamento militar, destino da maioria dos rapazes que terminam o ensino médio. Uns dizem que querem ficar um ano só, outros pelo menos três, querem ganhar um “dinheirinho” e “curtir um pouco”, conhecer outros lugares, antes de se casar e ser “pai de família”.

No entanto, quando um dos professores pediu que os estudantes do ensino médio fizessem uma redação com o tema “Meu futuro”⁶¹, apenas um rapaz disse que queria ser militar. Todos os demais disseram que queriam continuar estudando para aprender uma profissão. Alguns mencionam alguma licenciatura específica, outros, como um rapaz Desana, sonham com um curso de medicina: “Na minha vida quero aprender mais, eu prefiro mais é sobre a medicina, para ser profissional. Aqui na comunidade e até no nosso Distrito [Iauaretê] não tem médicos profissionais, por isso quero aprender”. Quase todos dizem que não querem fazer a mesma coisa que fizeram aqueles que haviam concluído o ensino médio nos anos anteriores que estão por aí “parados”, ou então saíram e não voltaram mais para ajudar na escola. Uma das alunas escreveu:

Quero aproveitar de estudar muito na minha vida. Quando eu terminar o estudo do ensino médio, eu não vou ficar parada muito tempo. Eu, na minha parte, quero aproveitar de estudar várias faculdades dos brancos e eu quero estudar em Licenciatura Indígena. Eu até quero chegar doutora para eu poder ajudar a nossa escola igual como os brancos.

As notícias de que a construção de uma “universidade indígena” aconteceria em um futuro próximo motivou vários desejos de futuro, como deste estudante que mora em Arara Cachoeira, é casado, tem filhos e vai e volta de Caruru todos os dias:

Eu quero continuar minha carreira estudantil, quero ajudar muito a nossa comunidade. Sem estudo não dá para mudar nossa vida. Eu

⁶¹ Este trabalho foi feito antes da minha chegada à comunidade. Depois que conversei sobre meus interesses de pesquisa com o coordenador da escola, ele me mostrou a atividade que tinha proposto aos estudantes alguns meses antes e me autorizou a transcrever os textos.

quero ingressar na universidade indígena. Eu quero que essa escola universidade indígena seja uma escola profissionalizante. Com essa escola nós indígenas podemos sair profissionais como: enfermeiro, médico, odontólogo, engenheiro, contabilidade de administração.

Alguns comentam o fato de não precisarem mais sair para estudar em Iauaretê, e de como foi bom quando a Escola Khumuno Wꞑ'ꞑ passou a atender o ensino médio, como escreveu outro rapaz:

A vida na minha comunidade e na família pra mim é bem melhor, pois eu vivo na minha própria casa, sem nenhuma falta de alimentação, estudando na própria escola e na própria comunidade. Se a escola estivesse longe e se os alunos deslocassem para estudar nas escolas mais distantes estaria ruim.

Outro texto foi escrito por um rapaz kotiria que tinha chegado com sua família fazia pouco tempo da Colômbia. Eles vieram como que fugindo de uma guerra. Várias comunidades indígenas próximas de onde vivia sua família vinham sendo atacadas por comandos paramilitares colombianos, que estavam promovendo saques e violência no confronto com os guerrilheiros das Farc, Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia. No último ano do ensino médio, o rapaz já sabia que no próximo ano estaria fazendo o serviço militar no Brasil, já que tinha dupla nacionalidade, e ainda não sabia em qual quartel ficaria lotado. O serviço militar seria, para ele, uma forma de conseguir guardar um dinheiro e, depois, fazer uma licenciatura em Física e ajudar a comunidade (onde estudou). Provavelmente não voltaria à Colômbia.

Às vezes eu vejo a minha família. Por exemplo, meu pai não tem estudo, eu não quero ser igual a ele. Eu quero levar uma vida diferente do meu pai. Se vou igual meu pai, vai ser pior do que meu pai. Eu quero ajudar a minha família a dizer: 'vamos fazer assim'. Quero ser orientador da minha família e da minha comunidade.

Quero no meu futuro uma vida feliz e saudável, não horrível e ser feliz a minha vida. Por isso quando terminar o ensino médio eu quero seguir estudando numa universidade. Quero ser licenciado em disciplina Física. Por isso eu quero entrar militar. Com esse dinheiro estou querendo estudar a universidade. Quero estudar com meu próprio dinheiro, não com o dinheiro do meu pai. Ele me ajudou muito, agora estou faltando ajudar pra ele. Após o término da universidade quero trabalhar na minha comunidade que eu estudei.

Era recorrente esta expressão “ser mais” do que foram seus pais. Ou, como entende o jovem kotiria, ser igual ao pai é a mesma coisa que ser pior do que ele. Mas, ser mais, ou, ser melhor do que seus pais, não significa ruptura ou negação das suas origens,

tampouco uma idealização por uma vida na cidade. Nas reivindicações colocadas nas assembleias, tanto pelos pais, mães e avós como pelos estudantes, aquilo que chamam de conhecimento “do branco”, conhecimento “científico” ou “ocidental” é importante à medida que contribui para que se dê continuidade à vida na comunidade. Ao mesmo tempo, o conhecimento “indígena” é recuperado com um novo sentido. Querem aprender a confeccionar os adornos plumários das danças e música, dentre outras coisas, para fazer apresentações musicais em outros locais e competir com outras escolas nos campeonatos regionais. Ou então, idealizam uma possibilidade de geração de renda para a escola a partir da confecção de utensílios de cozinha como as peneiras que, há tempos, grande parte das pessoas compra pronta (e, vez ou outra, eram lembradas como positivas as oficinas de artesanato das irmãs salesianas, onde se produzia produtos de tear e cestaria para venda). Querem aprender mecânica de motores, pois precisam saber consertar os motores de seus barcos, pois deles dependem seus deslocamentos e sua segurança. Também querem saber marcenaria para fazer móveis para a escola e novos conhecimentos de criação de animais e agricultura porque precisam lidar com a escassez de alimentos e o crescimento populacional da sua comunidade, propiciado, dentre outros fatores, pela força atrativa da escola.

Em relação a isto, o professor do ensino médio, Tukano, que tinha acabado de ganhar seu segundo filho com sua esposa kotiria diz, pensando no futuro:

Meu sonho é assim, que meu filho seja bom, fale minha língua, o tukano, saiba minha cultura, saiba quem são seus pais e, ao mesmo tempo, esteja a par da educação abrangente. Eu queria que ele fosse bom em dois, quando é da cultura ele estar lá, dançando *cariçu*, *kapiwaiá*, mas também saiba jogar bola, informática, tocar violão, uma pessoa bem esperta e animada. Que fosse inteligente e quisesse desde cedo ser alguém melhor do que eu. Penso dessa forma, que ele cresça com essas duas culturas e bem.

As conversas sobre o que é bom na atual escola e sobre o que é preciso fazer para melhorá-la convergiam, diversas vezes, para aquilo que gostariam que melhorasse na comunidade. Isto porque é na escola que estão “quebrando a cabeça” para atrelar ao fazer escolar processos formativos que possam desencadear em melhorias nas condições de vida comunitária. E isto significa que os Kotiria querem eles mesmos ser os agentes desta melhoria. Como analisa o mesmo professor tukano, alguns estudantes nunca

arrumarão um emprego na cidade, ficarão pela comunidade mesmo, mas serão diferentes dos seus pais:

A maioria vai continuar essa vida aqui, sendo professor ou alguma coisa assim. Mas outros vão continuar como nossos pais também, mas não aquela vida assim, só de fazer roça e pescar não, mas uma pessoa que seja autônoma, que tenha sua criação, sua roça, ou um pouquinho até maior e vender, que fosse esse tipo de pessoa, mas não aquela como nossos pais, que faziam só para o sustentozinho. Eu acho que os alunos de hoje pensam em ser até um pouquinho mais do que os nossos pais, porque eu acho que, de algum modo, a gente faz pensar dessa forma, que nós, ou nossos alunos, quando crescerem não vão ser igual nossos pais não. Porque muda, né? Nossos pais não são iguais nossos avós, alguma coisa já mudou. Por isso que esses negócios de piscicultura, avicultura são importantes. Um fazendo e mostrando, o outro vai seguindo. Era bom que alguém começasse. Já pensou se em qualquer comunidadezinha aqui, daqui dez anos, tivesse no porto uma voadeirazinha, ou um barquinho, tendo uma casa de tábuas, bem pintada, com iluminação, tendo no quintal criação de aves, pato, ou até bovino, pisciculturazinha também? E ele próprio vendendo, ganhando dinheiro, mesmo que não tivesse emprego, se sustentaria dessa forma, ficaria bem legal, né?

Ainda que a ideia sobre continuidade dos estudos seja alguma coisa ainda muito abstrata e distante da maioria dos jovens kotiria, seus professores são os exemplos deste percurso de estudo, mais ou menos temporário, e de retorno em novas condições. O sonho do coordenador da escola é que mais pessoas possam também sair, fazer curso, voltar. Ou, melhor ainda, fazer curso na própria comunidade e trabalhar lá mesmo.

Muitas vezes fico assim sonhando, pensando, que realizasse meu sonho, que eu vejo assim. Eu queria que essa comunidade e as comunidades kotiria sempre ficassem morando nas comunidades. Isso é a maior preocupação. Para que os pais, as famílias não fossem em outros lugares. Eu penso assim, em ter professores preparados, daqui mesmo, que fosse da comunidade mesmo. E ter uma escola que atendesse a uma demanda dos alunos. Então com isso eu poderia dizer que eles não poderiam pensar em ir em outros lugares. Que os filhos estudem aqui mesmo. Mas que melhorasse a escola também. Tivesse uma escola bem adequada pra eles. Meu sonho é que a comunidade cresça mais e que os alunos fossem estudar e voltassem aqui para dar continuidade. Mas fazer isto é muito duro. A gente tem que pensar em melhoramentos da escola, da estrutura, ter equipamentos, já que eles falam tanto de tecnologia, e trazer vários cursos para que eles façam e fiquem por aqui.

A presença do agrotécnico indígena provavelmente despertou novos jeitos de ser adulto indígena na região, não apenas no sentido de se tornar um “assessor indígena”, mas pela

possibilidade de obtenção de saberes que permitam outra relação com a terra e seu potencial gerador de renda.

Para o líder do departamento de educação da Foirn, os indígenas não deveriam sair das comunidades para procurar emprego na cidade. Muito pelo contrário. Para ele “o objetivo da educação escolar indígena é que as comunidades cresçam, que a população indígena cresça e que o governo instale as coisas lá nas comunidades: hospitais, postos, escolas, cozinhas, tudo isso”. Ou seja, para o líder, apesar dos grandes avanços obtidos na região quanto à escolarização indígena, sobretudo quanto à ampliação do atendimento e à ruptura com um modelo escolar alheio aos modos de vida e necessidades locais, surgem outros (não necessariamente novos) desafios. Se os jovens e/ou suas famílias se mudavam para a sede do município ou para algum distrito para fazer o ensino médio e isto provocava grande “êxodo rural”, atualmente os jovens concluem o ensino médio próximo às suas famílias e depois, ou ficam “parados” em suas comunidades, ou vão para a cidade e trabalham em serviços subalternos.

Mas não se trata de empregar mais, ou melhor, os indígenas nas cidades. O desafio atual está relacionado ao processo anterior de demarcação da terra indígena. A realização plena do direito primordial à terra depende da realização de outros direitos, como à saúde, à escola e ao trabalho. Além disto, não há como garantir acesso à educação escolar e à saúde sem levar em conta a imensidão daquele território e algumas soluções para o transporte de pessoas. Neste sentido, os aprendizados adquiridos no processo de elaboração de respostas específicas e adequadas ao problema da escolarização podem servir para a elaboração de outras políticas específicas e adequadas às necessidades das comunidades.

O que se verificou, portanto, é que permanecer na comunidade está, em grande medida, atrelado a mudar a comunidade. E o sentido da mudança é gestado na escola.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa esteve direcionada à coleta de informações que pudessem definir a relação entre educação escolar e aspirações de futuro em uma comunidade indígena, com a pretensão de que o caso pudesse contribuir no debate mais amplo sobre escolarização de pessoas indígenas, assim como para a busca de novos sentidos para a escolarização pública regular.

Com os resultados obtidos, a caracterização daquela relação poderia ser de compatibilidade, idealização/suposição, oposição ou ausência. Conforme tal raciocínio, haveria compatibilidade entre objetivos escolares e objetivos comunitários caso a escola se mostrasse dedicada a conhecer e contribuir para a realização dos anseios que a comunidade (famílias, estudantes, movimento indígena) tem em relação ao seu próprio futuro. A relação seria de suposição quando a escola se mostrasse preocupada com projetos de futuro comunitários, mas, os entendesse de forma idealizada, sem consulta a esta comunidade. A escola também poderia estar atuando de encontro aos anseios comunitários, numa ação educacional oposta ao que a comunidade indígena vislumbra para seus filhos. Também era considerado possível que a escola não tivesse nenhuma preocupação com os anseios comunitários, estabelecendo uma não-relação, ou relação de ausência e desconsideração.

Havia vários indícios de que no âmbito da educação escolar indígena a busca daquela compatibilidade entre objetivos escolares e comunitários não era eventual. Além do mais, a literatura recente sobre escolarização de indígenas vinha propondo novas abordagens para aquilo que frequentemente foi interpretado apenas do ponto de vista da destruição ou desintegração cultural. As novas abordagens buscaram se aproximar das opiniões que os indígenas faziam de suas experiências escolares, trazendo à tona explicações nativas sobre as escolas instaladas em seus territórios e seus processos de letramento. Mesmo nos estudos daquelas escolas “para” indígenas, moldadas de acordo com a doutrina religiosa que se pretendia propagar, o que vem à tona é que, para os indígenas, aproximar-se da escolarização também significava se apoderar de

mecanismos que poderiam auxiliá-los a ter, como propôs Lasmar (2005), algum controle sobre o curso da sua própria história.

Se isto já ocorria em contextos em que a (pouca) escolarização destinada a pessoas indígenas tinha por objetivo sua transformação em trabalhadores nacionais ou a salvação de suas almas, os arranjos legais que permitiram a criação da categoria escola indígena, professor e professora indígena, viabilizaram e ampliaram experiências pontuais de escolarização que também levavam em conta especificidades culturais e melhoria das condições de vida locais. Junto com o crescimento desta modalidade, emerge um vibrante debate sobre escolas que valorizavam as culturas indígenas, ou que são, de fato, diferenciadas ou, como atentou Gomes (2006), culturalmente orientadas. Algumas abordagens chegam a resvalar na possibilidade ou impossibilidade de existir uma escola verdadeiramente indígena, enquanto outras se embaraçam ao admitir que determinada escola não é “totalmente” diferenciada.

O problema deste tipo de abordagem é procurar a questão cultural apenas no currículo (entendido como “conteúdos” programados), na organização escolar e não se atentar para as formas de adultos e crianças se relacionarem, ou para as expectativas que os comunitários tinham e têm das suas escolas. Como consequência, disseminou-se um discurso baseado em um tipo ideal de escola indígena, assegurado por uma legislação favorável, mas interpretado e proposto, sobretudo, por agentes (das secretarias de educação, das organizações não-governamentais, das universidades) não-indígenas, “com a melhor das intenções possíveis”, como lembrou Luciano (2011, p. 207).

São Gabriel foi um terreno fértil para a execução, em escala municipal, de experiências escolares muito próximas daquele ideal. Os avanços obtidos em termos de ampliação da cobertura de atendimento, formação de docentes e ênfase na valorização das línguas indígenas e aspectos de sua cultura, ainda sem precedentes quando comparados a outros municípios e estados brasileiros, foram apontando para novos desafios, ligados agora à profissionalização de pessoas indígenas para áreas diferentes da educacional e ações de melhoria das condições de vida das comunidades e dos núcleos urbanos nos seus arredores.

Por estes motivos, não se tratava de comparar a educação escolar indígena à educação escolar convencional a partir das mesmas ênfases de pesquisas anteriores, como

diversificação curricular, ensino bilíngue, organização de calendário, aparência das escolas e das rotinas ou proximidade/distanciamento com as diretrizes curriculares. Antes disto, o traço de inovação educacional que importava estava situado nas possibilidades que aqueles povos teriam de decidir sobre sua própria educação, que equivale dizer, sobre o que permanece ou se transforma na sua própria cultura.

Isto implicou em certo distanciamento da concepção predominante de que a configuração social determina a educação escolar. Ou melhor, que a escola cumpre funções determinadas pela configuração de uma determinada sociedade. Para além de tais funções socializadoras, era preciso considerar a educação escolar como possibilidade de enfrentamento das condições sociais.

Sob este aspecto, a educação escolar indígena apresentava traços diferentes daqueles predominantes no âmbito do que aqui foi caracterizado como educação escolar convencional. Primeiro, porque um dos elementos que faz das escolas tão parecidas entre si é a busca do universalismo, em oposição àquilo que é particular, que é específico. Ao mesmo tempo, transmitir saberes “universais”, que “todo-mundo-precisa-saber” significa, em grande medida, “passar” um “conteúdo escolar” escolhido, geralmente pelos docentes, como imprescindível. Não conseguir exercer satisfatoriamente esta função, porque nenhum estudante se interessa, não presta atenção, ou poucos devolvem de forma satisfatória o que lhes foi “ensinado”, provavelmente é um grande motivo de frustração de docentes. Atrelado a isto, condições de trabalho e salário desfavoráveis podem incidir fortemente no desestímulo daqueles profissionais em propor experimentações educacionais que venham dar novos sentidos ao estar ou permanecer na escola. Ao manter-se alheia às condições de vida presente dos estudantes, a escola convencional ainda aposta em uma fórmula que fez sentido enquanto a forte desigualdade entre docentes e estudantes, ou, a relação hierárquica entre adultos e “imatuross” se sustentava socialmente.

Por outro lado, a relação de hierarquia entre adultos, crianças e jovens na comunidade indígena, em grande medida ainda se sustenta. Como muito ensinam as etnografias do noroeste amazônico e a convivência com seus moradores, ter conhecimento acumulado ainda tem muito a ver com a idade, com a velhice. Nas pesquisas sobre “cultura” na

escola dos Kotiria, o professor orienta, mas é o velho quem ensina, é o velho quem sabe.

Ao mesmo tempo, a relação dos adultos para com as crianças, tanto na escola, como fora dela, raramente envolve violência física, tampouco repreensões com alteração de tom de voz, exposição ou humilhação. Crianças bem pequenas cuidam de seus irmãos menores sem que as mães fiquem preocupadas, vigiando. Se alguém chora, a mãe simplesmente pega, sorri, bate nas costinhas, amamenta. Na escola, os professores estão formando seus próprios filhos, seus irmãos mais novos, às vezes, suas esposas. A maneira suave de convivência prevalece em meio às rotinas escolares. Os professores se queixam dos estudantes que se ausentam, que têm muitas faltas, mas não mencionam estudantes que têm dificuldade para acompanhar a aula, que não entendem a matéria, que são indisciplinados e que tiveram de ser reprovados. Elogiam muito mais do que depreciam e levam em conta os esforços e as dificuldades que cada um passa para estudar. Como chegar e partir da escola, para alguns professores e estudantes, envolve pegar canoa e trilha na mata, se alguém se feriu trabalhando ou em algum evento esportivo, só voltará à escola quando tiver novamente condições de empreender aquele tipo de esforço. Além disto, os estudantes costumam acompanhar suas famílias nas viagens para São Gabriel, o que acarreta um grande período de ausência na escola.

Aqui, portanto, lidou-se com uma escola alicerçada em padrões comunitários de relacionamento baseados no parentesco e em interesses comuns. Tais interesses orientam a produção de conhecimento e como esta pode incidir nas condições de vida locais. Desta forma, naquele tipo de escola, mais importante que balancear o que é conhecimento indígena e conhecimento dos “brancos”, importa o conhecimento necessário para a manutenção da vida comunitária.

Os Kotiria, ao refletirem sobre o que querem da sua escola, estão refletindo sobre o que querem do seu futuro, de sua comunidade. Sua escola, mais do que entrosada com aquelas aspirações, aparece como espaço principal de reunião comunitária, debate e intervenção sobre as condições de vida atuais e futuras.

REFERÊNCIAS

- A GENTE luta mas come fruta. Direção: Isaac Pinhanta e Wewito Piyãko. Realização: Wewito Piyãko Ashaninka e Isaac Pinhanta Ashaninka. 40 min, 2006.
- ALBUQUERQUE, J. G. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ALBUQUERQUE, J. G. **Documento final de referência conceitual para a educação de jovens e adultos indígena.** Cáceres: MEC/Secad, 2009.
- ALBUQUERQUE, J. G.; AZEVEDO, M. M. A. Narrando uma trajetória. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas.** São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 74-83.
- ALMEIDA, E. A. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 23-34, 2010.
- ALMEIDA, M. R. C. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, ANPUH/Brasil, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.
- AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001. p. 133-156.
- ANDRELLO, G. **Cidade do índio: transformações e cotidiano em Iauaretê.** São Paulo: Unesp; ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006. 447 p.
- ÂNGELO, F. N. P. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC; Unesco, 2006. p. 207-215. (Coleção Educação para Todos; 8)
- ASSIS, E. (Org.). **Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas.** Belém: UNAMAZ; UFPA, 1996. 360 p.
- ATHIAS, R. Escolas, saberes e práticas de ensino entre os professores Hupd'äh. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas.** São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 212-219.
- AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise.** São Paulo: Edart, 1974. 78 p.

- AZEVEDO, M. M. **Demografia dos povos indígenas do alto rio Negro/AM: um estudo de caso de nupcialidade e reprodução.** 2003. 283 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BANIWA, G. Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.
- BANIWA, G. A gênese da educação escolar indígena no rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas.** São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 358-371.
- BARROS, M. C. D. M. Educação bilíngue, linguística e missionários. **Em aberto**, Brasília, n. 63, p. 18-37, 1994.
- BARROS, M. C. D. M. A missão *Summer Institute of Linguistics* e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** São Paulo: Ática, 1982. 304 p.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2004. 208 p.
- BELAUNDE, L. E. Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 119-133, 2010.
- BENGOA, J. **La emergencia indígena en América Latina.** Santiago: Fondo de Cultura Económica Chile S.A, 2000. 340 p.
- BERGAMASCHI, M. A. Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Tempe, AZ, v. 20, n. 34, p. 1-28, 2012.
- BETTO, F. **O que é comunidade eclesial de base.** São Paulo: Brasiliense, 1985. 115 p.
- BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental em educação. **Proposta**, Suplemento 1, Rio de Janeiro, 1977.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1073.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, DF, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Mariana Kawall Leal Ferreira. **Madikauku os dez dedos das mãos: Matemática e povos indígenas no Brasil**. Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação do professor indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Caderno de Apresentação: Programa Parâmetros em Ação: educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 2 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia do formador: Programa Parâmetros em ação: educação escolar indígena**. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 2 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em ação: educação escolar indígena**. Brasília, 2002d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 2 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?: Programa Parâmetros em ação: educação escolar indígena**. Brasília, 2002e. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 2 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Anais do seminário Políticas de ensino médio para povos indígenas**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 2 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC; Unesco, 2006a. 232 p. (Coleção Educação para Todos; 8)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **O índio brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC; Unesco, 2006b. 236 p. (Coleção Educação para Todos; 12. Série Vias dos Saberes; 1)

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC; Unesco, 2006c. 272 p. (Coleção Educação para Todos; 13. Série Vias dos Saberes; 2)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: MEC; Unesco, 2006d. 212 p. (Coleção Educação para Todos; 14. Série Vias dos Saberes; 3)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual de Linguística**: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: MEC; Unesco, 2006e. 268 p. (Coleção Educação para Todos; 15. Série Vias dos Saberes; 4)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília: MEC; Unesco, 2007a. 352 p. (Coleção Educação para Todos; 28)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD**, Brasília, n. 3, 2007b. 133 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 2 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008**: Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/Educacao_Indigena_estudo2008.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009b. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/alimenta-o-escolar/LEI11947.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Bens culturais registrados**: Sistema agrícola tradicional do rio Negro. Processo n. 01450.010779/2007-11, de 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf;jsessionid=1532141DBE1D0FFE77537004DCB451D4?idBemCultural=0_%5Bd36_%4018c5551n%5D8%3Am20852g0_%5B3y3p600001n%5D8%3Am209%2F-jlm!!CDE.%3Bz%40s1%5Bv8%3Ax3331n%5D8%3Am207>. Acesso em: 24 jul. 2013.
- BUCHILLET, D. Contas de vidro, enfeites de branco e “potes de malária”: Epidemiologia e representação de doenças infecciosas entre os Desana do alto rio

- Negro. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.). **Pacificando o branco: Cosmologias do contato do norte-amazônico**. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 113-142.
- BUCHILLET, D. (Org.). **Livro dos antigos Desana: Guahari Diputiro Porã**. Narradores: Tôrãmu Bayaru (Wenceslau Sampaio Galvão) e Guahari Ye Ñi (Raimundo Castro Galvão). São Gabriel da Cachoeira: ONIMRP/FOIRN, 2004. 687 p.
- CABALZAR, A. (Org.). **Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do rio Negro**. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: Foirn, 2010. 237 p.
- CABALZAR, F. F. S. D. **Até Manaus, até Bogotá: os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos: geração e transformação de conhecimentos a partir do alto rio Tiquié (noroeste Amazônico)**. 2010. 328 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CABALZAR, F. D.; OLIVEIRA, L. A. A. Novas práticas na educação escolar indígena do rio Negro. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas**. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012a. p. 26-49.
- CABALZAR, F. D.; OLIVEIRA, L. A. Construindo um programa de formação avançada indígena do rio Negro: alternativas inovadoras para a continuidade da formação de jovens e lideranças indígenas. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas**. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012b. p. 394-399.
- CASTRO, P. R. A. **Antes os brancos não existiam: corporalidade e política entre os Kotiria do alto Uaupés (AM)**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- CATÃO, F. **O que é Teologia da Libertação**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 100 p.
- CHERNELA, J. M. Os cultivares de mandioca na área do Uaupés (Tukâno). In: RIBEIRO, D.; RIBEIRO, B. RIBEIRO; MOREIRA NETO (Eds.). **Suma etnológica brasileira**. Edição atualizada do *Handbook of south american indians*. Petrópolis: Vozes, 1986a. p. 151-158. v. 1: Etnobiologia.
- CHERNELA, J. M. Pesca e hierarquização tribal no alto Uaupés. In: RIBEIRO, D.; RIBEIRO, B. RIBEIRO; MOREIRA NETO (Eds.). **Suma etnológica brasileira**. Edição atualizada do *Handbook of south american indians*. Petrópolis: Vozes, 1986b. p. p. 235-249. v. 1: Etnobiologia.
- CHERNELA, J. M. **The Wanano indians of the brazilian amazon: a sense of space**. Austin: University of Texas, 1993. 185 p.

- CHERNELA, J. M.; LEED, E. J. As perdas da história: identidade e violência num mito Arapaço do alto rio Negro. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.). **Pacificando o branco: Cosmologias do contato do norte-amazônico**. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 469-486.
- COELHO, M. C. A civilização da Amazônia: Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, n.5, v.2, p. 149-174, 2000.
- COLLET, C. L. G. Performance e transformação na escola indígena Bakairi. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 173-184, 2010.
- CONSELHO Estadual de Educação aprova primeiro PPP de uma escola indígena. **FolhaRR.com**, 29 abr. 2012. Disponível em: <http://www.folharoraima.com.br/wordpress/conselho-estadual-de-educacao-aprova-primeiro-ppp-de-uma-escola-indigena/>. Acesso em 23 mai. 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.
- CORDEIRO, M. S. **Política educacional, elaboração e continuidade: o programa Educom.rádio nas escolas municipais da capital de São Paulo**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2002. 256 p.
- CUNHA, M. C. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2009. p. 133-154.
- D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, p. 18-25, 1999.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. 232 p.
- DINIZ, E. Um diálogo de surdos: o Projeto Calha Norte. **Lua Nova**, São Paulo, n. 34, p. 87-116, 1994.
- DINIZ, L. L. **Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na Escola Pamáali no médio rio Içana: Noroeste amazônico**. 2011. 214 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- DINIZ, L. L.; SILVA, A. L.; BANIWA, A. F. Escola indígena Baniwa e Coripaco Pamáali. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas**. São Paulo: ISA; São

- Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 234-253.
- DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 75-92, 2007.
- DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952. 76 p.
- EDUCAÇÃO escolar indígena: Amazonas. 2004. Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/acaonajustica/educacaoescolarindigena.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- FAUSTO, C. **Inimigos fiéis**: história, guerra e xamanismo na Amazônia. São Paulo: Edusp, 2001. 587 p.
- FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964. p. 414-441.
- FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. 1992. 225 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.
- FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 55-82.
- FOIRN; ISA. **Kumurõ**: Banco Tukano. São Gabriel da Cachoeira: Foirn; São Paulo: ISA, 2003. 64p.
- FOIRN; ISA. **Povos indígenas do alto e médio rio Negro**: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do Noroeste da Amazônia brasileira: mapa-livro. 2. ed. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: Foirn, 2006. 128 p.
- FRANÇA, A. O; ESCOBAR, T. A. Escola indígena Kurika. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011**: Relatos de experiência e lições aprendidas. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 336-341.
- FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor

através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 34-41.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 79 p.

GALLOIS, D. T. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas para pensar a tolerância. In: GRUPIONI; VIDAL; FISCHMANN (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 167-188.

GALLOIS, D. T. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 5, n. 8/9, p. 29-36, 2005.

GALVÃO, E. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 300 p.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo** [online], Niterói, vol.12, n.23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 ago. 2012.

GHANEM, E.; AZEVEDO, M. M. **Educação escolar indígena: inovação, participação docente e avaliação: Projeto de pesquisa**. São Paulo, Campinas: FE-USP: NEPo-Unicamp, 2011. 19 p.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, Ação Educativa, 2004. 232 p.

GHANEM, E. **Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final**. São Paulo, 2006. 573 p.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 209 p.

GOMES, Ana Maria. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, 2006.

GORETE NETO, M. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOW, P. Da etnografia à história: “Introdução” e “Conclusão” de Of mixed blood: kinship and history in peruvian Amazônia. **Cadernos de Campo**. Tradução Anna Maria C. Andrade, Jayne H. Collevati e Ugo M. Andrade. São Paulo, n. 14-15, p. 197-226, 2006.

GOW, P. ¿Podia leer Sangama?: Sistemas graficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú oriental). **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 105-117, 2010.

- GRUPIONI, L. D. B. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, 2003.
- GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC; Unesco, 2006. p. 39-68. (Coleção Educação para Todos; 8)
- GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- HOBBSAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. 598 p.
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. Tradução de Jamir Martins, São Paulo: Cultrix, 1976. 121 p.
- HUGH-JONES, C. **From the Milk River**: spatial and temporal processes in Northwest Amazonia. New York: Cambridge University, 1979. 302 p.
- IAUARETÊ, Cachoeira das Onças. Direção: Vincent Carelli. Realização: IPHAN; Vídeo nas Aldeias; ISA. 48 min, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área Territorial Brasileira**. s/d Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm. Acesso em: 21 ago. 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indígenas**. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Data Escola Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 21 ago. 2013.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Governo declara três terras indígenas, num total de 825 mil hectares. **Notícias Socioambientais**, 19 abr. 2012. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/governo-declara-tres-terras-indigenas-num-total-de-825-mil-hectares>. Acesso em: 19 abr. 2012.
- KAHN, M. Educação indígena *versus* educação para índios: sim, a discussão deve continuar... **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 137-144, 1994.
- KAHN, M.; AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo

- descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 57-79.
- KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 5-9, 1994.
- LASMAR, C. **De volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no alto rio Negro**. São Paulo: UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2005. 283 p.
- LUCIANO, G. J. S. **“Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”**: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- LUCIANO, G. J. S. Povos indígenas e etnodesenvolvimento no alto rio Negro. In: ATHIAS; PINTO (Orgs.). **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 27-44. (Série Justiça e Desenvolvimento)
- LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: Entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no alto rio Negro**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, 2006.
- MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. O subgrupo de ensino. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964. p. 129-137.
- McCALLUM, C. Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 87-104, 2010.
- McCOWAN, T. School democratization in prefigurative form: two Brazilian experiences. **Education, citizenship and social justice**, 5(1), p. 21-41, 2010. Disponível em: <<http://www.esj.sagepub.com/cgi/contend/abstract/5/1/21>>. Acesso: 13 abr. 2010.
- MESSEDER, M. L. L.; FERREIRA, S. M. M. A educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 185-198, 2010.
- MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.
- MISSÃO NOVAS TRIBOS DO BRASIL. **Bem-vindo ao site da Missão Novas Tribos do Brasil**. 2013. Disponível em: <http://www.novastribosdobrasil.org.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=43&Itemid=137>. Acesso em: 14 mai. 2013.

- MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 7-29, dez. 2000.
- NEIROTTI, N.; POGGI, M. **Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento local**. Brasília: UNESCO, 2005. 291 p.
- OLIVEIRA, L. A. A. **Os programas de educação escolar indígena do alto rio Negro**: São Gabriel da Cachoeira: 1997-2003. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.
- OLIVEIRA, L. A. A.; TRINDADE, J. G.; STENZEL, K. Escola indígena Kotiria Khumuno Wɨ'ɨ. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011**: Relatos de experiência e lições aprendidas. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 286-305.
- PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973. 368 p.
- PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1967. 166 p.
- PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, M. C. (Org.) **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2009. p. 115-132.
- PERROT, D. Quem impede o desenvolvimento “circular”? Desenvolvimento e povos autóctones: paradoxos e alternativas. Tradução de Lígia Romão e Luisa Valentini. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 219-232, 2008.
- PROJETO político pedagógico da escola Khumuno Wɨ'ɨ Kotiria. Comunidade Caruru Cachoeira, São Gabriel da Cachoeira, AM, 2006.
- PROJETO político pedagógico da escola Khumuno Wɨ'ɨ Kotiria. Comunidade Caruru Cachoeira, São Gabriel da Cachoeira, AM, versão atualizada, 2012.
- REZENDE, J. S. **Escola indígena municipal Utãpinopona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka**. 2007. 371 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.
- RIBEIRO, B. **Os índios das águas pretas**: modo de produção e equipamento produtivo. São Paulo: Cia. das Letras: Edusp, 1995. 270 p.
- RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977. 509 p.
- RIBEIRO, J. Q. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964. p. 70-79.

- ROCHA, P. Notas sobre o PDPI. In: CABALZAR, F. D. (Org.). **Educação escolar indígena do rio Negro, 1998-2011**: Relatos de experiência e lições aprendidas. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 306-313.
- RODRÍGUEZ CÉSPEDES, A. Cambio y reformas en educacion: el papel de los maestros. In: CÁRDENAS COLMENTER; RODRÍGUEZ CÉSPEDES; TORRES. **El maestro protagonista del cambio educativo**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000. p. 77-159.
- SÁEZ, O. C. A terceira margem da história: estrutura e relato das sociedades indígenas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 39-51, 2005.
- SÁEZ, O. C. Autobiografia e sujeito histórico indígena. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 76, p. 179-195, 2006.
- SAHLINS, M. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.
- SAHLINS, M. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 218 p.
- SAMPAIO, J. A. L. O "resgate cultural" como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC; Unesco, 2006. p. 165-174. (Coleção Educação para Todos; 8)
- SANTOS, G. L. Desafios para a execução de uma política municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, A. L. e FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 112-129.
- SILVA, A. L. Prefácio. In: CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. Brasília: MEC; São Paulo: MARI-USP, 1995. p. 9-12. (Cadernos de Educação Indígena, v.1)
- SILVA, C. Autonomia para Conselho de Educação Indígena no Amazonas. **A Crítica.com**, Manaus, 19 abr. 2013. Disponível em: http://acritica.uol.com.br/amazonia/Autonomia-Educacao-Indigena-Amazonas_0_904109586.html. Acesso em: 24 mai. 2013.
- SILVA, M. F. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 38-53, 1994.
- SILVA, M.; AZEVEDO, M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1995. p. 149-170.

- SILVA, R. H. D. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 95-112, 2000.
- SOARES, R. M. **Das comunidades à Federação**: associações indígenas do alto rio Negro. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SOUZA, I. C. **SIL**: 50 anos no Brasil. Associação Linguística Evangélica Missionária; Associação Internacional de Linguística - SIL Brasil. Disponível em:<<http://www-01.sil.org/americas/brasil/>>. Acesso em: 06 abr. 2013.
- SOUZA LIMA, A. C. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2009. p. 155-174.
- STENZEL, K. Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited. **Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II**. University of Texas at Austin, 2005. Disponível em: <http://www.ailla.utexas.org/site/cilla2/Stenzel_CILLA2_vaupes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- STENZEL, K. **A reference grammar of Kotiria (Wanano)**. Lincon, NE: University of Nebraska, 2013, 506 p.
- TORRES, R. M. Discurso y práctica en educación popular. Quito: Ciudad, 1988. 97 p.
- TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: CÁRDENAS, L.; RODRIGUEZ CÉSPEDES, A.; TORRES, R. M.. **El maestro, protagonista del cambio educativo**. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000. p. 161-312.
- TOURAINÉ. **Poderemos viver juntos?**: iguais e diferentes. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. 387 p.
- TURNER, T. De cosmologia a História: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. In: CUNHA; VIVEIROS DE CASTRO (Orgs.). **Amazônia**: etnologia e história indígena. São Paulo: Fapesp, 1993. p. 43-66.
- TUXÁ, R. C. A. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 51-60, 2010.
- WANDERLEY, L. E. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984. 524 p.
- WEIGEL, V. A. C. M. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 5-13, 2003.
- WRIGHT, R. M. **História indígena e do indigenismo no alto rio Negro**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: ISA, 2005. 319 p.

WRIGHT, R. M. História indígena do noroeste da Amazônia: hipóteses, questões e perspectivas. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 2009. p. 253-266.