



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E MUSEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENTO

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM
RORAIMA: DA NORMATIZAÇÃO À PRÁTICA COTIDIANA

RECIFE – PE
2014

RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENTO

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM
RORAIMA: DA NORMATIZAÇÃO À PRÁTICA COTIDIANA

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza, como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Antropologia.

Prof.^a Dr.^a. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Sousa
Orientadora

Recife – PE
2014

Catálogo na fonte
Bibliotecário Tony Bernardino de Macedo CRB-4 1567

N244i Nascimento, Raimundo Nonato Ferreira do.
Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da
normatização à prática cotidiana / Raimundo Nonato Ferreira do
Nascimento. – Recife: O autor, 2014.
264 f. : 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Sousa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2014.
Inclui referências.

1. Antropologia. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Multiculturalismo.
4. Diversidade cultural. I. Paiva e Sousa, Vânia Rocha Fialho de
(Orientadora). II. Título.

301 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2014-36)

RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENTO

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM
RORAIMA: DA NORMATIZAÇÃO À PRÁTICA COTIDIANA

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza, como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Antropologia.

Aprovada em: 14/03/2014

Banca Examinadora.

Prof^ª. Dr^ª. Vania Rocha Fialho de Paiva e Souza (Orientadora).

Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Mendes Gusmão (Examinadora Titular Externa)

Prof. Dr. Edwin Reesink (Examinador titular Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Marion Teodósio de Quadros (Examinadora titular Interna)

Prof^ª. Dr^ª. Rita Gomes (Examinador titular Externo)

Recife-PE
2014

Dedicatória.

*A meus pais, José Linhares do
Nascimento (in memoriam) e
Maria Ferreira do Nascimento.*

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agradeço pela bolsa de estudos em nível de doutorado a mim conferida aqui no Brasil e, pela bolsa de doutorado sanduiche que me possibilitou uma excelente experiência acadêmica no Instituto de Investigação em Educação da Universidade Veracruzana na cidade de Xalapa, Ver – México. Ao Governo do Estado de Roraima e, em especial, à Secretaria de Estado da Educação e Desporto, pelo afastamento concedido para realizar o doutorado na UFPE; a esta última, pelo acolhimento e apoio institucional.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza, por ter aceitado compartilhar comigo o desafio de refletir sobre a interculturalidade no campo da educação escolar indígena, sem esta parceria e sua eficiente orientação esta tese não havia sido possível. Ao Prof^o. Dr^o. Gunter Dietz, pelo acolhimento e orientação precisa durante o período em que estive no Instituto de Investigação em Educação da Universidade Veracruzana e a Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia, pelo apoio, amizade e dicas de pesquisa durante o período em que estive em campo na cidade de Boa vista, muito obrigado. Não poderia deixar de agradecer a amizade, o carinho e o apoio incondicional e constante do professor Caio Maciel. Este nos momentos mais difíceis dessa caminhada estava ao meu lado apoiando-me e incentivando-me a continuar.

Agradeço aos professores do PPGA/UFPE, pela contribuição dispensada nesse árduo processo de formação. Agradeço em especial às professoras Lady Selma e Marion Teodósio, pela leitura cuidadosa desta tese, por ocasião da qualificação. Estas, além de professoras, foram amigas. Obrigado pela confiança e pelo carinho com que sempre me trataram. À Marion, agradeço pela oportunidade de compartilhar a experiência da docência junto aos alunos da graduação em Ciências Sociais durante o semestre letivo de 2011.1, e pela cuidadosa leitura e colaboração com este trabalho quando ainda era um projeto. Este último agradecimento, também se estende ao professor Edwin Boudewijn Reesink.

Não poderia deixar de agradecer a amizade e o carinho dos meus colegas de turma, com os quais convivi durante esses anos de estada em Recife. Agradeço em especial a Priscilla Carla e sua família, por terem me acolhido em sua casa, tanto no período da seleção quanto no início dos estudos, sem esta importante colaboração eu teria enfrentado maiores dificuldades.

Gostaria de dedicar meu especial agradecimento aos povos Macuxi e Wapixana Ingarikó, das comunidades Raimundão e Pedra Preta, pelo apoio a mim concedido para a realização desta pesquisa. Na comunidade Pedra Preta, faço um especial agradecimento à Professora Mara, pessoa fundamental em todo o processo de realização desta pesquisa, agradeço também a seus familiares, seus pais Arlindo e dona Civilda, seu esposo Eduardo, seus filhos e irmãos.

Gostaria também de agradecer ao tuxaua Floriano pelo apoio, acolhimento, informações prestadas e, sobretudo, pela amizade, carinho e respeito com que sempre me tratou durante minha estada naquela comunidade. Agradeço também aos professores, Gilmar, Odivilson, Edmar, Getúlio, Aredson, Rosenildo, e às professoras Marileia, Maria, Josiane, Valdirene, Mayara e Auzilene, pela confiança e apoio durante minha estada em campo, e por fim agradeço a todos os comunitários em especial a família do tuxaua Floriano e a família de seu Luciano, obrigado pelo carinho e atenção sempre.

Na Comunidade Raimundão, gostaria de agradecer principalmente a Heleomar e sua família, já que foi ele a pessoa responsável por minha entrada na comunidade. Obrigado pelo apoio e pela logística a mim dispensados, quando me ofereceu sua casa como abrigo durante o período da minha estada em campo. Agradeço também ao tuxaua, o senhor José Luiz, pelo apoio e anuência para a realização da pesquisa, agradecimento este, que se estende às demais lideranças. Gostaria também de agradecer aos professores da escola Eurico Mandulão, sujeitos principais desta investigação, sem o apoio dos quais, esta não teria sido possível.

Não podia deixar de agradecer a Emerson Rodrigues da Silva (Amazoner Okaba), parceiro de caminhada e que me abriu possibilidades de pesquisas em vários espaços em Roraima. A este agradeço por ter compartilhado comigo suas várias experiências no campo da pesquisa e também pelos vários debates que tivemos sobre a educação escolar indígena em Roraima.

Quero também fazer um agradecimento especial a um casal de amigos que muito me apoiaram nesta caminhada. Estes mesmo distante nunca deixaram de me apoiar e incentivar dando-me força nos momentos de fraquezas, a você Leandra e Juscelin, meu muito obrigado. Agradeço também aos meus companheiros de apartamento, os quais aprendi a amar e respeitar como se de minha família fossem. Estes foram, são e continuarão sendo pessoas importantíssimas na minha vida, pois nos momentos de crise, angústia e desesperos, sempre estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando para que eu não viesse a fraquejar. Antônio e Jailson, muito obrigado.

Por fim, agradeço a minha família, em especial a minha Mãe, dona Maria, que mesmo sem compreender o quê, nem o porquê de tanto estudo, sempre esteve do meu lado, apoiando-me e pedindo por mim em suas orações, sem essas, não sei se teria conseguido. A minha irmã Rosilene, por ter aceitado o desafio de cuidar da casa na minha ausência. Aos meus outros irmãos e irmãs de perto e de longe, por estarem na torcida para que este meu projeto fosse concretizado. A todos vocês muito obrigado.

Resumo.

No presente trabalho, procuramos refletir sobre os significados que a interculturalidade e a educação intercultural têm adquirido no campo da educação escolar indígena no Brasil. O debate sobre uma educação intercultural para os povos indígenas tem suas raízes atreladas às reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas dos anos de 1970. Neste período, o movimento indígena organizado começou a questionar os modelos educativos homogeneizantes que lhes eram impostos e passou a reivindicar uma educação que fosse pautada no respeito e na valorização de sua diversidade étnica e cultural. Com a Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como Estado Pluricultural, foi dada também aos povos indígenas a garantia da manutenção de suas culturas e assegurada uma educação específica e diferenciada pautada nos seus valores e que, acima de tudo, respeitasse sua diversidade, assim como seus modos próprios de ser e fazer educação. Com este reconhecimento, a educação escolar destinado aos povos indígenas no Brasil passou a ser normativamente reconhecida como *educação escolar indígena, específica e diferenciada intercultural e bilíngue*. É, portanto, partindo do pressuposto da existência de uma educação intercultural para os povos indígenas que propomo-nos a esta análise, que tem como objetivo *compreender como a noção de interculturalidade está sendo concebida e empregada no campo da educação escolar indígena no estado de Roraima*. Nesta análise, partiremos dos debates gestados acerca deste modelo de educação, para em seguida analisar como o mesmo vem sendo implantado nas escolas indígenas, através de dois estudos de caso. Enquanto estratégia metodológica, recorreremos à etnografia, por acreditar que esta nos permite analisar de forma comparativa os casos investigados, possibilitando-nos perceber detalhadamente como esse modelo educacional vem contribuindo nos processos de reafirmação cultural e identitária dos povos indígenas nelas envolvidos, além de buscar aprofundar o entendimento da interculturalidade.

Palavras chaves: Educação Escolar Indígena, Educação Intercultural, Multiculturalismo, Interculturalidade, Reconhecimento e Diversidade cultural.

Abstract.

In this work we seek to reflect on the meanings that interculturality and intercultural education have acquired in the field of indigenous school education in Brazil. Discussion on intercultural education for the indigenous peoples has roots linked to the claims of the indigenous and indigenist movements in the 1970s. During that time the organized indigenous movement started to question the homogenizing educational patterns that were imposed on them and started to claim an education guided by respect for and appreciation of their ethnic and cultural diversity. With the Federal Constitution of 1988, which recognizes Brazil as a Multicultural State, the indigenous people were given the guarantee of maintenance of their cultures and assured a specific and differentiated education guided by their values and which would especially respect their diversity, as well as their own ways of being and doing education. With this recognition school education designed for the indigenous people in Brazil started being nominally recognized as *specific, differentiated, intercultural and bilingual indigenous school education*. It is therefore from the assumption of an existing intercultural education for the indigenous people that we propose this analysis, which has as its objective *to understand how the notion of interculturality has been conceived and used in the field of indigenous school education in the state of Roraima*. In this analysis we will start from the discussions on this educational pattern in order to analyze the way it has been implemented in indigenous schools via two case studies. As a methodological strategy we have resorted to ethnography due to believing that it allows us to analyze the investigated cases comparatively, making it possible for us to see in detail how this educational pattern has been contributing to the processes of cultural and identity reaffirmation of the indigenous peoples involved in it, in addition to seeking to further the understanding of interculturality.

Keywords: Indigenous School Education, Intercultural Education, Multiculturalism, Interculturality, Interculturalism, Acknowledgement and Cultural diversity.

Lista de mapas, tabelas e ilustrações

Lista de mapas

Mapa da terra indígena Raimundão	112
Mapa da terra indígena Raposa Serra do Sol	178

Lista de tabelas

Tabela com uma diferenciação entre multicultural e intercultural	71
Tabela com numero de escolas e alunos indígenas em Roraima.....	105
Tabela com a matrícula de alunos da escola Eurico Mandulão em 2011	126
Tabela com a matrícula de alunos da Escola Eurico Mandulão em 2013.....	129
Tabela com a matrícula de alunos da Escola Don Lourenço Zoler em 2013	190

Lista de Ilustrações

Fotos da parte central da Comunidade Raimundão 2011/2013.....	116
Fotos da Escola Eurico Mandulão em 2011	127
Fotos da Escola Eurico Mandulão em 2011	128
Fotos da Escola Eurico Mandulão em 2013	130
Fotos do projeto horta	153
Fotos de alunos preparando o desfile de 07 de setembro em 2011	166
Fotos do desfile de 07 de setembro 2011	167-170
Fotos da vista da comunidade Pedra Preta	179
Fotos da escola Don Lourenço Zoller	189
Fotos do projeto Roça	209/210
Fotos do projeto Horta	212/213
Fotos do projeto Horta medicinal	116/217
Fotos do projeto Criança Feliz	220/221
Fotos do projeto sexta cultural da escola Don Lourenço Zoller	226/227
Fotos de alunos participando de projeto educação cidadã	244/246

Lista de Siglas e abreviações

AIS – Agente indígena de Saúde
AISAN – Agente Indígena de Saneamento
ANAI- Associação Nacional de Ação Indigenista
APIRR- Associação dos Povos Indígenas de Roraima
CASAI- Casa de Saúde do Índio
CEDI- Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEFORR- Centro de Formação de Professores de Roraima
CER- Companhia Energética de Roraima
CIMI- Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento
COPING- Conselho do Povo Ingarikó
CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo
CRIC – Conselho Regional Indígena de Cauca
CTI- Centro de Trabalho Indigenista
DAP- Documento de Aptidão ao Pronaf
DIEI- Divisão de Educação Indígena
EJA- Educação de Jovens e Adultos
FUNAI- Fundação Nacional do Índio
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA- Instituto de Colonização e Reforma Agrária
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARI- Grupo de Educação Indígena da USP
MEC- Ministério da Educação
MERCOSUR- Mercado Comum do Sul
NAFTA- Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
NEI- Núcleo de Educação Indígena
OIT- Organização Internacional do Trabalho
OMIR- Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
ONG's- Organizações não governamentais
OPAN- Operação Anchieta

OPIR- Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGA – Programa de Pós-graduação em Antropologia

PROLIND- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento à Agricultura Familiar

PSEI- Processo Seletivo Especial Indígena

RCNEI- Referencial Curricular Para as Escolas Indígenas

SEED – Secretaria Estadual de Educação e Desporto

SESAI- Secretaria Especial de Atenção a Saúde Indígena

SIL- Instituto Linguístico de Verão

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SPI- Serviço de Proteção ao Índio

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFRR- Universidade Federal de Roraima

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNI- União das Nações Indígenas

Sumário.

Introdução - ENTRE ALDEIAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: TEMA, PERCURSOS E MÉTODOS DA PESQUISA.	14
Apresentando o tema e objetivos da pesquisa	14
Definindo o problema e o local da investigação	18
Procedimentos metodológicos e trabalho de campo	27
Estrutura da tese	32
 Capítulo 1- DA MULTICULTURALIDADE À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PROCESSOS DE INTERCULTURALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	35
1.1- O multiculturalismo e suas raízes	38
1.2- O multicultural, o multiculturalismo e suas diferentes formas	43
1.3- As lutas políticas por reconhecimento	49
1.4 - Educação multicultural e seus diferentes modelos nas sociedades multiculturais	54
1.5- Interculturalidade interculturalismo e educação intercultural	60
1.6- Multiculturalismo <i>versus</i> interculturalismo	68
 Capítulo 2- INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	79
2.1- O processo de luta para a construção de uma educação intercultural no Brasil	81
2.2- Educação Escolar indígena em Roraima	91
2.3- Historiando sobre o processo educacional para indígenas em Roraima	93
2.4- A Educação Escolar indígena em Roraima hoje	103
2.5- Os sujeitos da pesquisa.....	106
2.5.1- O povo Macuxi.	107
2.5.2- O povo Wapixana	107
2.5.3- O povo Ingarikó	108
 Capítulo 3 – ETNOGRAFANDO A ESCOLA ESTUDUAL INDÍGENA EURICO MANDULÃO	110
3.1- Histórico de ocupação, processo de regularização fundiária e localização geográfica da comunidade	110
3.2- Constituição social, política e econômica da comunidade	113
3.3- O sistema educativo na comunidade indígena Raimundão	119

3.4- A Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão	123
3.5- Educação Escolar, Específica e Diferenciada Intercultural e Bilíngue na Escola Eurico Mandulão.....	131
3.5.1- A valorização da cultural comunitária e bilinguismo.....	136
3.5.2- Educação diferenciada e específica	144
3.5.3- Educação intercultural na Escola Eurico Mandulão	154
3.6- A interação escola e comunidade	160
3.7- Algumas considerações	172
 Capítulo 4- ETNOGRAFANDO A ESCOLA ESTUDUAL INDÍGENA DON LOURENÇO ZOLER.....	175
4.1- Histórico da ocupação e localização geográfica da comunidade	175
4.2- Constituição social, política e econômica da comunidade	179
4.3- O sistema de educação escolar na comunidade Pedra Preta.....	183
4.4- Historiando sobre a construção de uma Educação Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue na comunidade Pedra Preta	191
4.4.1 - O ensino bilíngue na escola Don Lourenço Zoler.....	201
4.4.2- A prática de projetos na escola Don Lourenço Zoler	206
4.4.2.1- Projeto Roça Comunitária.....	207
4.4.2.2- Projeto Horta Alimentar	211
4.4.2.3- Projeto Educação Ambiental	214
4.4.2.4- Projeto Horta Medicinal	215
4.4.2.5- Projeto Criança Feliz.....	218
4.4.2.6- Projeto Sexta Cultural	221
4. 5- A interculturalidade na Escola Don Lourenço Zoler	228
4.6- A participação dos alunos em manifestações como forma de aprendizado para a cidadania ..	238
4.7 - Algumas considerações.	246
 Considerações finais – OS DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE FRENTE À HOMOGENEIZAÇÃO PERSISTENTE: CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	248
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	256

Apresentando o tema e objetivos da pesquisa

Aqui no Brasil, o campo da educação, mais especificamente o campo da educação escolar indígena, foi marcado por intensos debates na última década do século XX e continuou durante a primeira década do século XXI. Tais debates estavam relacionados, principalmente, ao reconhecimento de um modelo educativo reivindicado pelos povos indígenas. Este, pensado pelo movimento indígena e indigenista a partir do final da década de 1970, foi visto como um processo amplo de formação identitária, específico e diferenciado, através do qual os professores e líderes indígenas lançaram-se contra as antigas pautas de uma escola colonizadora que tinha como objetivo a homogeneização cultural (REBOLLEDO, 2009). Neste “novo modelo educativo”, pensado e reivindicado pelas populações indígenas, a escola enquanto instituição educativa passa por um processo de ressignificação, esta antes vista como elemento de “civilização” e/ou “homogeneização” cultural, passa a ser percebida “como um instrumento conceituado de luta” (FERREIRA, 2001).

É importante mencionar que as lutas por reconhecimento da diversidade, bem como a reivindicação de um modelo educativo, voltado às especificidades étnico-culturais da população, surgiram no seio dos movimentos sociais reivindicatórios desencadeados pelo multiculturalismo nos Estados Unidos no final de década de 1960. Naquele país, como forma de atender às demandas da população afro-americana e de outros migrantes, foram desenvolvidos programas de ações afirmativas e, no campo educativo, a estratégia de reconhecimento da diversidade foi à educação multicultural. O debate sobre o reconhecimento da diversidade étnica, social e cultural nos espaços educativos ganhou grande visibilidade a partir dos anos de 1970 e expandiu-se para outros continentes.

Nos países europeus, diferentemente dos Estados Unidos, é possível perceber dois modelos distintos de gestão da diversidade cultural. O primeiro é o modelo multicultural anglo-saxônico de forte inspiração norte-americana. Frente a esse modelo surge uma orientação intercultural de inspiração francófona que representará uma alternativa ao modelo multicultural (ANTOLINEZ, 2011). Dessa forma, os modelos de gestão de diversidade

cultural desenvolvidos na Europa em contextos educativos, se denominaram educação intercultural.

Na América Latina, os debates sobre reconhecimento da diversidade em contextos educativos, bem como as noções de interculturalidade e educação intercultural surgem prioritariamente no campo da educação escolar indígena. Este debate, originado primeiramente no México, na década de 1930, através de uma política de educação bilíngue desenvolvida pelo Summer Institute of Linguistic – SIL, migra para os diversos países desta parte do continente (BARROS, 2004). Mesmo que esta proposta educativa tenha surgido no México no final dos anos de 1930, ela só ganhará forte expressão na década de 1970, a partir das lutas pelo reconhecimento da diversidade étnico-cultural desencadeado pelo multiculturalismo.

É, portanto, a partir do final da década de 1970 e início dos anos de 1980 que as populações indígenas Latino-americanas iniciam as reivindicações por uma educação específica e diferenciada, voltada às suas especificidades. Para atender às demandas destas populações, os Estados começaram a responder através dos diversos programas educativos: educação bilíngue e intercultural, educação bicultural, educação intercultural e etnoeducação.

Aqui no Brasil, mesmo que este debate tenha sido mais constante nestas duas últimas décadas, Aracy Lopes da Silva (2001), afirma que o debate sobre a educação escolar indígena, é tão antigo quanto à história do país, no entanto, os debates críticos sobre os modelos educacionais direcionados a estas coletividades são mais recentes. Estes se iniciaram nos anos de 1970, quando uma série de organizações não governamentais passaram a questionar o modelo educacional homogeneizador destinado às populações indígenas, e começaram a desenvolver experiências inovadoras com educação escolar junto a estas coletividades. Estas experiências educativas, segundo Mariana Kawall Leal Ferreira (2001), foram marcadas pelo compromisso político com a causa indígena e buscavam oferecer uma educação formal que fosse compatível com seus projetos. Foi, portanto, a partir destas experiências que se iniciou a construção de propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos para as diferentes escolas indígenas.

O trabalho desenvolvido pelas organizações não governamentais, movimentos indígenas e indigenistas surgidos na década de 1970, não ficou circunscrito a pequenas experiências educativas dentro das comunidades, pois este movimento tinha como principal objetivo “a transformação das escolas das aldeias, historicamente destinadas à ‘civilização’

dos índios [...] em um lugar do e para o exercício indígena da autonomia” (LOPES DA SILVA, 2001). Para tanto, era necessário o reconhecimento destes povos, e principalmente a garantia da manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar. Este viria a ser consagrado com a Constituição Federal de 1988, abrindo caminho para a criação e efetivação de políticas públicas diferenciadas.

Segundo Lopes da Silva (2001), no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o país viveu o ápice de um movimento iniciado na década de 1970. Segundo ela, este foi um período de ebulição para o movimento indígena e indigenista, pois,

[...] as reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seus direitos à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidos pela Constituição de 1988, abriram caminho para a **oficialização de escolas indígenas diferenciadas e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue**, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos. Assim, os objetivos definidos há 25 anos como metas dos movimentos sociais organizados concretizam-se no plano legal e institucional (LOPES DA SILVA, 2001:10 grifo nosso).

Mariana Paladino (2001:07), assevera que, é no contexto dos movimentos pelos direitos humanos de fins da década de 1960 e início de 1970, que podemos situar a “origem de uma nova forma de pensar a educação escolar indígena, baseada num ideário de diversidade e pluralidade cultural, como é concebida na atualidade; bilíngue, específica, diferenciada e intercultural”. Esta autora, em um trabalho no qual reflete sobre os diversos discursos acerca da educação escolar indígena assegura que,

[...] se na década de 70 e 80 uma série de conceitos representam uma verdadeira mudança na forma de pensar a educação formal para as populações indígenas, já nos 90 são reconhecidos pelo Estado, presentes em leis, resoluções e outros documentos oficiais. Também instituições que antes seria inimaginável que o façam - como as de cunho missionário mais fundamentalista - se apropriam de uma linguagem da diversidade e respeito às diferenças. As próprias lideranças e representantes indígenas cada vez mais utilizam certas fórmulas de um paradigma que vamos chamar da diversidade para acompanhar as reivindicações e demandas. Assim, na atualidade é de consenso formular que a educação indígena deve ser **bilíngue, específica, diferenciada e intercultural** (PALADINO, 2003:04 grifo da autora)¹.

¹ O artigo ao qual faço referência foi uma comunicação da autora no II Seminário Internacional: Educação Intercultural, Gênero e movimentos sociais, Identidades, Diferenças e Mediações. Realizado entre os dias 08 a 11 de abril de 2003, na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/antigo/semint/trabalhos%202/Mariana%20Paladino.UFRJ.doc>. Consultado em 08/06/2013.

De acordo com Reinaldo Fleuri (2003), os debates relacionados à Educação Intercultural como política pública que visa o reconhecimento de grupos étnicos minoritários no Brasil é muito recente e tem como ponto de partida a Constituição Federal de 1988. Este se evidencia com maior intensidade no final dos anos de 1990, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que elegem a pluralidade cultural como um dos temas Curriculares Transversais. No entanto, esse mesmo autor reconhece que o debate é anterior, uma vez que, na década de 1970, já havia iniciativas que tratavam dessa temática, mesmo que de forma pontual, ou seja, em realidades específicas, como as comunidades indígenas.

De acordo com Rebolledo (2009), os debates sobre uma educação intercultural bilíngue para povos indígenas na América Latina, se iniciam nos anos de 1980. Neste período, investigadores, líderes indígenas e professores passam a usar este modelo como um conceito estratégico visando incorporar os conteúdos culturais indígenas ao currículo da educação básica. O intuito era tornar mais flexíveis os projetos educativos oficiais. Entretanto, é a partir do ano de 1987, quando este termo aparece em um informe da UNESCO, que a educação intercultural começa a se converter em um tema dominante, passando a ser usado como um *jargão* dos especialistas e planejadores da educação escolar indígena. Porém, aqui no Brasil, diferentemente da maioria dos países da América Latina, o termo Educação Intercultural Bilíngue não será utilizado para nomear o modelo educativo destinado aos povos indígenas.

No estado de Roraima, os debates em torno de um modelo educativo que viesse atender às especificidades das populações indígenas também se iniciaram na década de 1970. Naquele período, as lideranças indígenas já reivindicavam um modelo educativo que fosse compatível com suas especificidades e capaz de atender a seus projetos. Estas reivindicações tornam-se mais eloquentes na década de 1980, quando da criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), dentro da Secretaria de Educação². Nos anos que se seguiram, o movimento dos professores indígenas de Roraima, do Amazonas e do Acre, juntou-se ao movimento indígena nacional na tentativa de garantir uma educação que respeitasse suas especificidades e que levasse em conta seus processos próprios no fazer educativo³.

O reconhecimento da pluralidade cultural brasileira pela Constituição Federal de 1988 abriu espaços para a oficialização de um “novo” modelo educativo para os povos indígenas.

² Esse processo reivindicativo por uma educação diferenciada no estado de Roraima será refletido no capítulo três deste trabalho.

³ Sobre o processo de luta dos povos professores indígenas de Roraima em busca de uma educação diferenciada, ver Repetto (2002), Melo (2000) e Ferreira (2001).

Modelo este, pautado no respeito às especificidades culturais de cada grupo, garantindo também o ensino em sua própria língua. Foi, portanto, esse reconhecimento que possibilitou que atualmente as comunidades e povos indígenas no Brasil disponham de um modelo educacional *Específico, Diferenciado, Bilíngue e Intercultural*. Alguns defensores deste modelo educativo acreditam que tal, tenha surgido como aliado nos processos de “revitalização cultural e identitários” das populações autóctones (REBOLLEDO, 2009).

É, portanto, partindo do pressuposto de que as populações indígenas brasileiras dispõem, hoje, de um modelo educacional Diferenciado, Específico, Bilíngue e Intercultural e, que em seu fazer pedagógico diário, procura levar em conta as especificidades de cada povo, que nos propomos a esta análise. Dessa forma, este trabalho consiste em uma reflexão sobre a educação escolar indígena na qual refletimos sobre os adjetivos dados a este modelo educativo no intuito de perceber como estes vêm sendo concebidos e interpretados.

Ao refletirmos sobre eles, dedicamos especial atenção ao termo interculturalidade. Nosso principal objetivo é *compreender como a interculturalidade vem sendo compreendida e empregada no cotidiano das escolas indígenas do estado de Roraima*. No entanto, queremos ressaltar que não se trata de um mero exercício acadêmico acerca das possíveis definições do que seja a interculturalidade, mas da verificação de suas apropriações, usos e reconceitualizações no seio da vida escolar daqueles para os quais, os princípios políticos e pedagógicos da educação Diferenciada, Específica, Bilíngue e Intercultural foram pensados.

Nosso intuito é demonstrar como esse discurso de uma educação intercultural está sendo percebido pelos professores indígenas e como estes vem aplicando-o no espaço educativo de suas comunidades, para tanto, tomaremos como fontes os debates até então produzidos acerca deste modelo educacional. A partir destes, tentaremos evidenciar como, quando e de onde surgiu esse discurso e como foi sendo gestado até se transformar em uma modalidade educativa institucionalizada, para em seguida, através do relato etnográfico, demonstrarmos como os professores indígenas vêm se apropriando deste mesmo discurso, ressignificando e o aplicando em sua realidade educacional.

Definindo o problema e o local da investigação

A motivação para a realização desta pesquisa veio de uma inquietação pessoal surgida no momento da defesa de nossa dissertação de mestrado em Antropologia no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, PPGA/UFPE.

Naquela ocasião, afirmávamos analisar as “relações interculturais” estabelecidas entre alunos culturalmente diferenciados de uma escola pública da periferia da cidade de Boa Vista – RR, para tanto, tomávamos como base a prática pedagógica e sua interface com as políticas de reconhecimento da diversidade cultural, que há muito vinha sendo apregoada no sistema educacional brasileiro.

Para nossa surpresa uma das professoras do comitê avaliativo, afirmava que não analisávamos relações interculturais, mas, relações sociais, visto que a interculturalidade não existia. Sua afirmação baseava-se na ideia de que a interculturalidade e/ou relações interculturais pressupõem um diálogo entre culturas e/ou povos distintos, porém sempre em pé de igualdade, e como em uma realidade de profunda exclusão social tal situação não era possível, a interculturalidade ficava no plano da utopia, de um sonho a ser realizado. Diante desta negação, passamos a nos indagar sobre o que seria, portanto, a interculturalidade, ou melhor, como esta (a interculturalidade) vinha sendo compreendida e empregada no campo da educação escolar indígena, já que esta (a educação escolar indígena) era considerada intercultural.

É válido ressaltar que, mesmo nosso estudo mestrado tendo abordado as “relações interculturais” (FLEURI, 2003; SILVA, 2003; TUBINO, 2005; CANDAU, 2009) no ambiente educativo, a interculturalidade não era o tema central do trabalho, haja vista que, as políticas educacionais que tinham como princípio a interculturalidade estavam voltadas para as escolas indígenas e, naquele momento, não trabalhávamos diretamente com a educação escolar indígena. Mesmo tendo constatado uma presença marcante de alunos indígenas naquele contexto educativo, a abordagem por nós utilizada naquela investigação foi sobre o reconhecimento da diversidade cultural em contextos educativos. Ali buscávamos compreender como aquela instituição educativa vinha contribuindo com os processos de reconhecimento da diversidade cultural ali presente, uma vez que, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, como política de reconhecimento desta diversidade já estava há mais de 10 anos em discussão.

Com o término do mestrado, regressamos ao estado de Roraima onde retomamos nosso trabalho como professor, assumindo assim as atividades em sala de aula. Naquele ano, enfrentamos um grande desafio, pois nos convidaram a trabalhar com uma turma de 1º ano, ou seja, com alfabetização. Aceitamos o desafio e iniciamos o trabalho com aquela turma, trabalhando no turno matutino. Devido à falta de professores na escola, assumimos também as

turmas de alunos do 6º ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período noturno, lecionando a disciplina de história⁴. Naquele espaço educativo, voltamos a conviver com e em uma realidade formada por alunos culturalmente diferenciados, que haviam chegado das mais diversas regiões do país, bem como, alunos que pertenciam a diferentes povos indígenas e que viviam nas periferias da cidade de Boa Vista. Convivendo com aquela realidade multicultural, procurávamos estabelecer um “diálogo intercultural” (FLEURI, 2003; SILVA, 2003; TUBINO, 2005; CANDAU, 2009) entre os diferentes atores que faziam parte dela, ficando cada vez mais latente a necessidade de uma melhor compreensão do que estávamos chamando de interculturalidade e relações interculturais no ambiente educativo.

Foram, portanto, estas inquietações que nos impulsionaram a realizar um estudo mais aprofundado sobre a interculturalidade e educação intercultural no contexto da educação escolar indígena. Embora não tivesse um contato mais aprofundado com as escolas indígenas do estado, conhecíamos algumas lideranças indígenas, (já que havíamos trabalhado entre os anos 2000 e 2004, como assistente de pesquisa de alguns antropólogos da Universidade Federal de Roraima) com as quais acreditávamos poder contar para a realização desta pesquisa. Dessa forma, resolvemos fazer a seleção de doutorado em antropologia para estudar esta temática. No final de 2009, fizemos a seleção para o doutorado em antropologia com o projeto *“Educação intercultural, diferenciada e bilíngue entre os Indígenas Macuxi e Wapixana da região da Serra da Lua – RR”*.

No final de ano 2010, já como doutorando do PPGA/UFPE, voltamos a Roraima para as festas de natal e ano novo com a família. Estando em Roraima, procuramos obter mais informações de modo a concluir a elaboração do projeto de pesquisa e principalmente buscávamos fazer contato com algumas lideranças indígenas para verificar o interesse dos mesmos na realização desta pesquisa. Dessa forma, durante o final de mês de dezembro de 2010 e todo o mês de janeiro e fevereiro de 2011, visitamos algumas instituições ligadas às questões indígenas com o intuito de obter informações sobre a educação escolar indígena em Roraima, bem como estabelecer um contato mais profícuo com as lideranças. Dentre as instituições visitadas destacamos a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, através do departamento de educação; Secretaria de Estado da Educação – SEED, através da Divisão de Educação Escolar Indígena - DIEI; Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC,

⁴ Queremos aqui esclarecer que no estado de Roraima, é uma prática os professores assumirem dois contratos. Como nosso contrato é de 25 horas semanais, sendo 20 em sala de aula e 05 de planejamento, é perfeitamente compatível que um professor assumia dois contratos na mesma escola. Dessa forma, naquele ano, além do contrato como efetivo, assumir um contrato como horista trabalhando assim 45 horas semanais.

através do Departamento de Ensino e o Centro de Formação de Professores de Roraima – CEFORR, através do Projeto Tamik'an⁵.

Durante nossas idas e vindas a estas instituições, além de conseguirmos importantes informações sobre o funcionamento da educação escolar indígena no estado de Roraima, ainda participamos de um encontro de formação de professores promovido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Boa Vista - SMEC. Ainda neste processo interativo, conseguimos estabelecer contato com alguns professores, os quais se mostraram muito entusiasmados com a realização da pesquisa, abrindo assim a possibilidade da realização da mesma em suas comunidades.

Ressaltamos que tanto as informações adquiridas quanto os contatos mantidos com os professores durante esse período em que estivemos em Boa Vista, foram cruciais para a definição do problema de investigação. Nesse processo de interação ali estabelecido, percebemos que havia muitas dúvidas sobre o que seria uma educação diferenciada e principalmente o que seria a interculturalidade. Em seus discursos, os professores defendiam um modelo específico de educação, tendo como base a interculturalidade, no entanto não conseguiam explicar exatamente a que se referiam tais adjetivos dados à educação escolar indígena.

Foi, portanto, subsidiado pelas informações colhidas durante aquele período em Boa Vista, que formulamos o projeto “*A noção de interculturalidade no campo da educação escolar indígena: o caso de Roraima*”, com o objetivo de, “*Compreender como a interculturalidade vem sendo concebida e empregada no campo da educação escolar indígena*”. Como locus de investigação, elegemos preliminarmente as comunidades indígenas⁶ Canta Galo, no interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, a comunidade da

⁵ As informações que conseguimos nestas instituições foram fundamentais para delimitar no problema de investigação. Ressaltamos que, além das informações institucionais acerca da educação escolar indígena, levantamos também uma boa quantidade de material bibliográfico, e realizamos algumas entrevistas, a exemplo de: com os responsáveis pelo setor de educação da FUNAI; com o ex-diretor do DIEI, Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estadual de Educação; com a chefe do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Boa Vista; com a Coordenadora do Projeto Tamik'am de formação de professores. Tamik'am, é uma palavra que na língua Macuxi significa sete estrelas, e nomeia um curso de formação promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Roraima. É um curso profissionalizante, orientado para uma formação específica, bilíngue e intercultural. O mesmo foi idealizado a partir da base curricular do ensino médio, com uma complementação das disciplinas específica do magistério indígena. Conforme descrição do site da Secretaria de educação. Disponível em: http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2408 consultado no dia 28/12/2013.

⁶ Aqui utilizamos o termo comunidade ao invés de aldeia ou maloca porque os próprios indígenas assim o denominam, significando que as pessoas que ali vivem, além de uma ancestralidade comum compartilham de um projeto político.

Ilha na Terra Indígena São Marcos e a comunidade Tabalascada, na terra indígena de mesmo nome, na região da Serra da Lua. Com estas escolhas tínhamos a intenção de mostrar como os professores indígenas de diferentes regiões do estado de Roraima estavam percebendo e entendendo a interculturalidade no campo educativo. É válido ressaltar que ao eleger as duas primeiras comunidades, contávamos com o apoio dos professores previamente contatados durante nossa estada em Boa Vista. Mesmo não tendo nenhum contato com professores ou lideranças da comunidade Tabalascada a elegemos como nosso terceiro lócus de investigação, pois acreditávamos que aquela comunidade era fundamental para nosso trabalho, devido ao fato de a maioria de seus professores já serem formados em uma licenciatura intercultural.

Com o projeto definido, apresentamo-lo ao comitê de avaliação do Programa de Pós-graduação e, recebendo a aprovação, voltamos a Roraima no início de agosto de 2011 para começar o trabalho de campo propriamente dito. Nesta fase, deveríamos ir às comunidades indígenas para conversar com as lideranças e professores e observar *in loco* seu fazer educativo. No entanto, quando chegamos a Roraima tivemos uma grande surpresa, pois não conseguimos restabelecer os contatos com os professores que seriam nossos interlocutores frente às comunidades⁷. Tal situação nos deixou inquietos e sem perspectivas para realizar a investigação nos espaços antecipadamente escolhidos, de forma que nossa alternativa foi buscar outras comunidades. Esta foi, portanto uma das primeiras “saídas justas” (BONETTI e FLEISHER, 2007) que tivemos que enfrentar durante o trabalho de campo, o que nos fez refletir sobre a necessidade da “flexibilidade metodológica” (DIAZ DE RADA, 2012) na realização do trabalho de campo.

Diante daquela realidade, só nos restava dois cominhos a seguir: a) entrar em contato com a FUNAI e o CIR, para através destes conseguir a anuência das comunidades para a realização da pesquisa; b) tentar estabelecer um contato com os professores e através destes chegar às lideranças da comunidade para tentar conseguir tal anuência. Ambos os caminhos eram difíceis, porém aquele, via instituição, além de ser difícil, constituía-se como mais demorado, devido aos trâmites burocráticos que enfrentaríamos. Dessa forma, optamos pelo segundo caminho. Ressaltamos que tal opção se deu por acreditarmos ser essa a via menos

⁷ Os professores contatados quando de nossa estada Boa Vista, foram a Diretora do DIEI, que também era moradora da comunidade do Canta Galo, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, e esta havia se disponibilizado a nos ajudar na interlocução com a comunidade, o outro professor também contatado naquele período, era um professor da comunidade Ilha na Terra Indígena São Marcos. Este nos convidou a desenvolver a investigação em sua localidade. No entanto, em nossa volta à Boa Vista, em agosto de 2011, não conseguimos reestabelecer os contatos com esses professores. A primeira já não estava na coordenação do DIEI, já o segundo, não o encontrei no telefone que o mesmo havia me passado.

longa e burocrática, além de nos permitir um diálogo mais horizontal com as lideranças da comunidade.

Eleito o segundo caminho, encontramos o momento propício para tal, durante a III Reunião Equatorial de Antropologia e XII Reunião de antropólogos do Norte e Nordeste - REA/ABANNE. Durante este evento, encontramos-nos com a professora Mara Teixeira⁸, indígena Macuxi da Comunidade Pedra Preta, aluna do Instituto Insikiran e nossa conhecida já há algum tempo. Naquela oportunidade conversamos sobre várias questões relacionadas à comunidade e principalmente à educação escolar. Em nossa conversa, falamos sobre a situação em que nos encontrávamos e sugerimos a possibilidade de nossa pesquisa ser realizada em sua comunidade. Mara foi muito solícita, afirmando que não havia qualquer problema, porém a anuência para a realização da pesquisa não dependia dela, mas das lideranças da comunidade; no entanto, ela mesma se encarregara de obtê-la, já que no dia seguinte ela teria uma conversa agendada com o tuxaua da comunidade e adiantaria o assunto, de forma que, até o final do evento nós teríamos uma resposta.

Ainda naquela oportunidade, Mara nos colocou em contato com Heleomar e a Professora Leonice. O primeiro, pertencente ao povo Macuxi, aluno do Instituto Insikiran de Formação de professores e morador da comunidade indígena Raimundão, na região no Taiano e a segunda, pertencente à etnia Wapixana, também estudante do Instituto Insikiran, professora e moradora da comunidade Tabalascada. Naquela conversa, Mara sugeriu que nossa pesquisa também poderia ser desenvolvida tanto, na comunidade Raimundão, quanto na da Tabalascada. Frente à proposta de Mara os indagamos sobre essa possibilidade, Heleomar respondeu afirmativamente, porém, assim como no primeiro caso, a anuência dependia das lideranças, mas que ele poderia mediar nosso diálogo. Ali mesmo, marcamos uma data para irmos à comunidade participar de uma reunião comunitária, na qual nós poderíamos conversar com o tuxaua e as demais lideranças sobre a realização da pesquisa. Da mesma forma, que os dois primeiros, a professora Leonice se dispôs a intermediar um diálogo entre nós e as lideranças e professores da sua comunidade.

⁸ Nosso primeiro contato com a professora Mara deu-se no ano 2001, quando estivemos em sua comunidade como auxiliar de pesquisa. Naquela ocasião acompanhávamos uma antropóloga que realizava um Laudo Pericial para a Justiça federal de Roraima. Desde aquele momento, mantivemos contato ainda que esporádico fato que possibilitou a consolidação de nossa amizade. Ressaltamos que nosso encontro com a professora Mara, deu-se por ocasião da realização da III Reunião Equatorial de Antropologia e XII Reunião de antropólogos do Norte e Nordeste - REA/ABANNE, realizada entre os dias 14 a 17 de agosto de 2011, nas instalações da Universidade Federal de Roraima – UFRR, na cidade de Boa Vista, já que ambos participávamos daquele evento científico.

Enquanto aguardávamos a decisão da comunidade Pedra Preta, assim como a data da reunião para irmos às outras comunidades, através de um grande amigo, - Emerson Rodrigues da Silva (Amazoner Okaba) – tivemos a oportunidade de conhecer a principal liderança do povo Ingarikó – Dílson Ingarikó. Este nos recebeu na sede do Conselho do povo Ingarikó – COPING e nos concedeu uma entrevista, na qual, relatou o modelo de educação escolar que vem sendo desenvolvido nas escolas pertencente ao seu povo. Com esta liderança, conseguimos a anuência para realizar a investigação em uma das escolas daquele povo, bem como fomos convidado a participar da Assembleia anual do povo Ingarikó, que seria realizada no final de setembro daquele ano. É válido mencionar que mesmo esta comunidade não tendo sido eleita preliminarmente como local de investigação, ela se constituía como uma possibilidade, haja vista que não tínhamos conseguido restabelecer os contatos com as comunidades elencadas inicialmente.

Naquela mesma semana, recebemos um comunicado da professora Mara afirmando que já havia conversado com o tuxaua e este havia concedido a anuência à realização de nossa pesquisa. No final daquela mesma semana fomos à comunidade Raimundão, onde participamos de uma reunião comunitária com o mesmo objetivo: conseguir a anuência para a realização de nossa pesquisa. Nessa reunião, o tuxaua da comunidade, o senhor José Luís falou de nossa presença e pediu que explicássemos os motivos pelos quais estávamos ali. Agradecemos ao tuxaua pela oportunidade nos apresentamos e explicamos nossos objetivos. Ao término de nossa explanação, uma das lideranças⁹ que ali estava pediu uso da palavra e nos fez as seguintes perguntas: Qual a contribuição desse trabalho para a comunidade? Em que esse trabalho poderá contribuir com nossa comunidade e com o nosso sistema educativo?

Frente a estes questionamentos, explicamos que o trabalho não traria uma contribuição de imediato para a comunidade, já que se tratava de uma investigação antropológica de cunho analítico e reflexivo acerca do modelo educacional que ali vinha sendo realizado. No entanto, após sua realização, poderia contribuir no sentido de trazer algumas reflexões sobre o papel da escola e, principalmente, sobre o modelo de educação escolar dentro da comunidade indígena. Após nossa explicação, o tuxaua perguntou se os presentes estavam de acordo com a realização desta pesquisa. Frente a tal questionamento, mais duas ou três pessoas falaram da importância de se fazer um trabalho de reflexão acerca do papel da educação na comunidade, e como consequência, aceitaram por unanimidade a realização de nossa pesquisa. Informamos

⁹ Essa liderança era uma agente indígena de Saúde e que atualmente esta sendo cotada para ser a primeira tuxaua da comunidade.

ainda que naquela mesma oportunidade, já deixamos definido o período em que voltaríamos para o trabalho de campo.

Mesmo estando com três comunidades definidas para a realização da pesquisa, resolvemos ir à Tabalascada para conversar com os professores e lideranças sobre a realização de parte de nossa investigação naquela comunidade. Esta, localizada na Terra Indígena de mesmo, no município do Cantá, a uma distância de 35 km da cidade de Boa Vista com acesso pela BR- 432. Ali enfrentamos uma maior dificuldade e uma maior burocracia, precisando voltar ao menos cinco vezes àquela localidade para conseguirmos uma resposta definitiva. Ressaltamos que nas primeiras quatro vezes, sempre havia alguma desculpa para que não fosse dada uma resposta definitiva.

Após idas e vindas, nossa última tentativa de conseguir a anuência da comunidade, deu-se em uma reunião comunitária. A reunião iniciou-se às 08h30min da manhã e se estendeu até as 13h00. Já era meio dia quando se iniciaram os assuntos sobre educação; naquele momento a gestora anunciou nossa presença e falou de nossa pretensão de realizar uma pesquisa na comunidade e principalmente na escola. Em seguida, pediu que explicássemos os objetivos da pesquisa. Agradecemos a oportunidade e informamos que nossa pesquisa tinha como tema a interculturalidade no campo da educação escolar indígena e se destinava à elaboração de nossa tese doutorado em antropologia.

Ao ouvir nossa explanação o tuxaua pediu que aguardássemos, pois naquele mesmo dia teríamos a resposta. Já era quase uma hora da tarde, quando mais uma vez o assunto entrou em debate, a pergunta era: a comunidade aceita ou não a realização da pesquisa? Depois que o tuxaua fez esta pergunta ao grupo ali presente, um dos participantes levantou-se e fez o seguinte questionamento: *“Precisamos saber se ele vai ganhar dinheiro com esta pesquisa, pois se ele for ganhar dinheiro terá que dividir com a comunidade”*. Frente a este questionamento, o tuxaua respondeu que não sabia se ganharíamos dinheiro, mas que com certeza ganharíamos conhecimento.

Após a intervenção do tuxaua, um professor pediu a palavra e também comentou acerca dos ganhos com a pesquisa. Este professor tinha o mesmo discurso, e afirmava que se fôssemos ganhar dinheiro, o mesmo deveria ficar com a comunidade. Diante daquela situação constrangedora, tentamos explicar quais seriam os ganhos da pesquisa. Explicamos que por se tratar de uma pesquisa de cunho acadêmico, os ganhos seriam em nível de conhecimento e não de dinheiro. Após nossa explicação, o mesmo professor, afirmou que na comunidade há

alguns alunos que estão na universidade e que tal pesquisa poderia prejudicá-los, já que poderia inviabilizar a pesquisa dos mesmos. Mais uma vez tentamos argumentar que a realização de uma pesquisa não inviabiliza outra, pois uma mesma pesquisa poderia chegar a diferentes resultados. Tal explicação não foi suficiente para convencê-lo.

A situação ficou mais constrangedora, quando outro professor¹⁰ tomou a palavra e chamou todos os presentes para refletir sobre o valor de uma informação. Ele questionava se a comunidade sabia quanto valia a informação de cada uma das pessoas que ali estava, e chegou a afirmar que uma entrevista com ele custava R\$ 500,00 e que ainda estava barato. Em seu discurso, ainda chamava atenção de toda a comunidade, pois se esta (a comunidade) desse a anuência para realização da pesquisa, nós poderíamos entrar na casa de qualquer pessoa e entrevistá-la, levar o conhecimento e ganhar dinheiro com isso, e “se uma vovó pedir uma rede ainda vai achar muito caro”.

O posicionamento do professor nos deixou atônitos, sem saber o que dizer ou fazer, o que mais nos incomodava não era o discurso, mas o tom agressivo com o qual falava, - revelando assim, possíveis experiências desastrosas com outros pesquisadores, inclusive antropólogos. Ressaltamos que enquanto ele discorria muitos dos comunitários diziam “deixa o rapaz fazer a pesquisa, o que tem demais nisso?”. O tuxaua enquanto mediador do debate anunciou que a pesquisa poderia ser realizada, no entanto, seríamos o último pesquisador de fora a realizar uma pesquisa na comunidade. Após o tuxaua ter feito este anúncio uma professora indígena e aluna do curso de licenciatura intercultural, pediu a palavra e afirmou que aquela era uma situação que não deveria ser mais discutida, pois em uma reunião regional, uma decisão semelhante já havia sido tomada, portanto não tinha mais o que se discutir. Frente ao posicionamento da professora o tuxaua reconsiderou o que tinha anunciado anteriormente e proclamou que, infelizmente, a comunidade não daria a anuência para a realização da pesquisa.

Entendemos ser esta uma situação que talvez mereça uma análise mais aprofundada, inclusive para evidenciar as barreiras que precisamos transpor quando realmente queremos estabelecer um contexto favorável aos princípios da interculturalidade. Frente a esta realidade, questionamo-nos: o que seria a interculturalidade naquela comunidade? Entretanto, mais que refletir sobre a interculturalidade, esta situação nos permitiu refletir sobre as relações que se constroem entre pesquisador e pesquisados e, principalmente, como e por meio de quem estas

¹⁰ Por uma questão ética aqui não citarei o nome do referido professor.

são construídas. A reflexão sobre como e por meio de quem se constroem estas relações, tornou-se mais evidente quando duas semanas depois, ficamos sabendo que naquela comunidade estava sendo realizadas duas investigações, uma por um grupo de pesquisadores da UFRR, e outra por uma Pesquisadora do Museu Nacional. Esta situação, no entanto, não será debatida na presente tese, porém deve ser colocada na agenda, tanto da antropologia, quanto da educação roraimense, ou mesmo de uma possível antropologia da educação para possíveis reflexões.

Frente à negativa desta última comunidade, resolvemos então concentrar nosso trabalho de campo nas três comunidades onde já havíamos obtido a anuência: Comunidade Raimundão, Pedra Preta e Serra do Sol.

Descrever esse processo de construção do corpus etnográfico, nos parece ser relevante no sentido de demonstrar as dificuldades do fazer antropológico em ambiente educativo no Brasil, sobretudo em Roraima. Estas dificuldades tornam-se mais evidentes quando os ambientes educativos estão localizados em comunidades indígenas, pois parece já haver uma pré-disposição das mesmas em não aceitar determinados pesquisadores. A justificativa é que muitos pesquisadores trazem problemas para as comunidades e quando terminam seu trabalho não dão um retorno às mesmas. Tal situação de desconfiança e a mobilidade das pessoas envolvidas representam problemas adicionais, sobretudo para um pesquisador iniciante, sem uma ampla rede de contatos com as agências indigenistas. Da mesma forma, serve para ressaltar a fundamental importância da concessão de bolsa de estudos pela agência CAPES sem a qual o estudo tornar-se-ia impraticável.

Procedimentos metodológicos e trabalho de campo

Com os *loci* de investigação definidos, iniciamos o trabalho de campo junto às comunidades, o qual foi dividido em duas fases. A primeira, foi realizada entre o final de mês de agosto e início de novembro de 2011. Durante este período, visitamos as três localidades: Raimundão, Pedra Preta e Serra do Sol, estabelecendo contato com as lideranças, professores e população em geral, conhecendo assim, a realidade das escolas indígenas daquelas distintas regiões.

Nesta primeira fase de investigação, ao visitar as duas primeiras unidades de análise, as Escolas Eurico Mandulão, na Comunidade Raimundão e a Escola Don Lourenço Zoller na Comunidade Pedra Preta, participamos ativamente das atividades ali desenvolvidas, além de

realizamos entrevistas e observações. Com relação à observação, realizamos “observação participante ativa e passiva” (JIMENEZ NARANJO, 2009)¹¹. Utilizamos esta técnica da observação participante, por acreditar que no campo da antropologia, esta seria a forma mais completa de obter informações, pois esta nos fornece um marco referencial diante do qual podemos “julgar” outros métodos ou conhecer que tipo de informações nos escapa quando utilizamos outros métodos (GASKELL, 2007). É válido ressaltar que neste tipo de observação, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informações, sendo capaz de triangular diferentes impressões e observações, podendo ainda conferir as discrepâncias que emergem no decorrer do trabalho de campo (GASKELL, 2007). Esta técnica nos ajudou a compreender como e a partir de quais elementos, aquelas escolas foram se constituindo como diferenciadas, específicas, bilíngues e interculturais.

Ainda enquanto instrumento de coleta de dados, visando complementar nossa observação, realizamos entrevistas e grupos de discussão. Das entrevistas realizadas, algumas delas foram entrevistas em profundidade (GASKELL, 2007), visando explorar com maior detalhe a cosmovisão dos entrevistados. A utilização desta técnica nos ajudou a reconstruir a memória histórica da comunidade, bem como de seu sistema educativo, haja vista que neste tipo de entrevista, a pessoa entrevistada tem como ponto central a construção pessoal do seu passado. Foi, portanto, a partir destas narrativas pessoais de cada entrevistado que conseguimos reconstruir a memória histórica das comunidades.

É válido ressaltar que em outras entrevistas utilizamos como método a entrevista narrativa. O princípio básico desta técnica de coleta de dados é reconstruir os acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007). Para termos uma melhor operacionalização, estas entrevistas foram estruturadas em quatro fases: a) *Iniciação*: nesta fase explicamos os objetivos da pesquisa e da entrevista ao informante, leitura conjunta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, pedido de permissão para gravar e apresentação do tópico inicial que servirá de base para a narração; b) *Narração Central*: uma vez começada a narração esta não foi interrompida até que o entrevistado indicasse que havia terminado; c) *Fase dos questionamentos*: formulação de questões tendo como base à narrativa, nesta evitamos os porquês, limitando-nos a perguntas que se refiram aos acontecimentos, tais como: o que aconteceu, antes/depois/então? Nesta

¹¹ Segundo esta autora, a observação participante passivo se configura quando estamos sentando no fundo da sala de aula, e a observação ativa implica uma maior interação e socialização com os atores, tanto na sala de aula, na escola como um todo, quanto na comunidade.

fase, utilizamos expressões do próprio informante para formular as questões, sem, no entanto, apresentar contradições; d) *Fala conclusiva*: depois de desligado o gravador continuamos à conversa de forma mais descontraída, porém dando muita atenção às interpretações acerca da narrativa.

O tópico norteador destas narrativas foi nossa temática de investigação: *Educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue*. Dotado de grande significado para os povos e professores indígenas, essa temática favoreceu o registro de narrativas de grande significado pessoal, mas acima de tudo comunitário, já que os possibilitou fazer uma correlação do passado da comunidade e da escola com a situação presente. Através desta técnica, conseguimos captar de forma mais ampla e concreta a percepção dos professores e lideranças indígenas sobre o modelo educativo destinado as suas comunidades. As entrevistas narrativas foram realizadas, principalmente com lideranças indígenas como, por exemplo, os tuxauas e os professores mais antigos da comunidade, bem como com pessoas que possuíam um potencial narrativo, tanto acerca da história da comunidade, quanto da presença do sistema educacional nas mesmas.

Ainda enquanto instrumento de coleta de dados, lançamos mão dos grupos de discussão. Estes foram adotados pelo fato de haver uma crença que no interior de grupos sociais que vivenciam fatos e situações específicas, são constituídas opiniões informais abrangentes, que influenciam normativamente a consciência e comportamento dos indivíduos, e como método de coleta de dados, tem a função de complementar à observação que focaliza mais o comportamento e as relações (MINAYO, 1999). Assim como as entrevistas, os grupos de discussão também foram gravados integralmente.

Para orientar os grupos de discussão, utilizamos a técnica de “associação livre” (GASKELL, 2007), no intuito de descobrir e compreender como os participantes, neste caso professores e lideranças comunitárias vinham percebendo ou compreendendo o modelo educativo desenvolvido na comunidade, uma vez que, no discurso oficial da Secretaria de Educação, ali se oferecia uma educação específica e diferenciada, bilíngue e intercultural. Nesse sentido, após as devidas explicações e apresentações, foi apresentada a temática de debate, perguntando aos participantes quais eram suas visões acerca do modelo educativo que vinha sendo oferecido na comunidade, a *Educação Específica e Diferenciada, Bilíngue e Intercultural*. Após a temática ser lançada, os participantes foram instigados a emitir suas opiniões. Nesta primeira fase da pesquisa foram realizados apenas dois grupos de discussão,

sendo um com as lideranças da comunidade Raimundão e outro, com professores da comunidade Pedra Preta.

O terceiro locus de investigação por nos visitado foi a Escola Estadual Indígena Joaquim Jones Ingarikó, na comunidade Serra do Sol. Esta, considerada de difícil acesso, ou comunidade de área de voo, como é classificada pela Secretaria de Educação. Para chegar lá contamos com o apoio do COPING, que nos garantiu uma carona em um voo que levava mantimentos e algumas pessoas para participar da Assembleia Anual do Povo Ingarikó. O voo, saindo da cidade de Boa Vista em direção à Serra do Sol, durou aproximadamente 50 minutos.

Nesta comunidade, permanecemos por sete dias. Nos três primeiros dias, participamos da Assembleia Anual daquele povo, onde foram debatidos os mais diversos assuntos. No entanto, dois temas se sobressaíram: a gestão compartilhada do Parque Nacional do Monte Roraima e a instalação de uma escola de ensino médio técnico, cujo objetivo seria formar profissionais na área de turismo. Terminada a assembleia, tivemos um dia folga para circular pela comunidade, e no dia seguinte, iniciou-se um encontro com todos os professores do povo Ingarikó. O objetivo consistia em elaborar o Projeto Político Pedagógico para as escolas Ingarikó.

Ali na Serra do Sol, tivemos uma maior dificuldade para estabelecer um contato com os professores devido à barreira linguística. Estes apesar de saberem falar o português só se comunicavam na própria língua, o kapom¹². Essa situação dificultava, tanto nossa participação nos debates como a própria interação com os mesmos, pois sempre que precisávamos falar, havia a necessidade de um tradutor. Apesar da existência desta barreira que se interpôs entre nós e os professores, conseguimos levantar algumas informações sobre a escola e principalmente sobre a metodologia que os professores vinham utilizando em sala de aula para promover uma educação bilíngue e intercultural. Uma maior interação com o grupo de professores seria realizado em uma segunda etapa da pesquisa, quando poderíamos realizar entrevistas com estes profissionais e demais lideranças, assim como observações em sala de aula.

Esta experiência na Serra do Sol com o Povo Ingarikó, na qual experimentamos e enfrentamos limitações comunicativas, levou-nos a refletir sobre os desafios do fazer intercultural, tanto para as populações autóctones que não tem a língua nacional como meio

¹² Apesar de serem conhecidos como Ingarikó, estes povos se autodenominam Kapom.

de expressão, quanto para professores e pesquisadores que a princípio não dominam a língua vernácula de tais populações. Consideramos esta experiência válida, sobretudo, para pensar os limites e desafios da educação escolarizada dentro de comunidades de povos monolíngues.

Após esta primeira fase de investigação, voltamos a Recife, de onde viajamos para a México, onde passamos um ano em um dourado Sanduiche no Instituto de Investigação em Educação da Universidade Veracruzana na cidade de Xalapa, estado de Veracruz. Durante todo o ano de 2012, ficamos sob a supervisão de um dos mais renomados estudiosos da interculturalidade, onde tivemos a oportunidade de conhecer, ler e debater sobre a temática da interculturalidade e educação intercultural a partir de uma vasta literatura ai existente. O contato com esta literatura nos possibilitou uma maior compreensão da temática, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

Durante nosso período de estadia no Instituto de Investigação em Educação da Universidade Veracruzana, além de fazer leituras sobre nosso tema de investigação, começamos a analisar os dados que havíamos coletado durante a primeira etapa do trabalho de campo realizado no Brasil e esboçar os primeiros intentos de capítulos da tese. Ali com a ajuda de nosso supervisor, o Dr. Gunther Dietz, conseguimos reorganizar nossas estratégias metodológicas para uma segunda etapa de trabalho de campo.

Quando retornamos ao Brasil já com boa parte da base teórica escrita, decidimos com a orientadora, excluir uma escola da pesquisa. No processo de escolha, optamos por deixar de fora a unidade escolar da comunidade Serra do Sol, devido à dificuldade de acesso, bem como a barreira linguística. Esta decisão foi tomando levando em conta a flagrante falta de tempo, e de condições necessárias para sanar essa lacuna fundamental – a barreira linguística. Assim, ficamos somente com duas comunidades como lócus de investigação, Raimundão e Pedra Preta, nas quais pudemos dedicar uma maior quantidade de tempo nesta segunda fase do trabalho de campo.

Nesta segunda etapa da pesquisa, permanecemos em campo durante os meses abril e maio. Nesta fase, mais uma vez participamos das atividades realizadas pelas escolas, tanto em sala de aula como em atividades de campo, através das práticas de projetos, além de participar destas atividades, realizamos entrevistas e grupos de discussão com os alunos e professores.

Além das técnicas de coletas de dados acima mencionadas, nesta fase da investigação, utilizamo-nos da “*etnografia doblemente reflexiva*” (DIETZ, 2011). Esta metodologia, enquanto instrumento de coleta de dados e reflexão sobre os mesmos, é resultado de uma

negociação recíproca entre interesses acadêmicos e interesses da comunidade pesquisada, estruturando-se em três fases de investigação: a) *Investigação empírica*: coleta de dados junto às unidades de análise; b) *Teorização acadêmica*: período de sistematização, análise dos dados e primeiras tentativas de reflexão; c) *Transferência à práxis política*: devolução dos dados coletados já sistematizados com suas primeiras impressões analíticas, para o grupo pesquisado. Esta transferência não se reduz a um ato de conscientização, mas se constitui como um intercâmbio entre duas formas de conhecimentos: o conhecimento gerado pelos *experts* do seu próprio mundo de vida (neste caso os sujeitos da pesquisa) por um lado, e o conhecimento antropológico gerado pelo *expert* acadêmico (neste caso o pesquisador), por outro (DIETZ, 2011).

As possíveis contradições resultantes deste intercâmbio de ambas as perspectivas, devem ser integradas pelo antropólogo ao mesmo processo de investigação que oscilará dialeticamente entre identificação e distanciamento entre fases de compromisso pleno e reflexão analítica. É importante mencionar que a relação intersubjetiva e dialética que surge deste tipo de *‘Etnografia doblemente reflexiva’* entre o sujeito investigador e ator-sujeito investigado (através das entrevistas, grupos de discussão, foros, debates acadêmicos, entres outros) geram um contínuo e recíproco processo de crítica e autocrítica entre ambas as partes.

Ressaltamos que devido a uma série de limitações que o próprio campo nos impôs, tivemos que fazer adaptações a esta metodologia. Dessa forma, ao invés de fazer esta transferência de conhecimento com todos os envolvidos no processo investigativo, tivemos de fazê-lo com um menor número de pessoas e de forma separada. Entretanto, mesmo com estas adaptações, consideramo-lo importante, enquanto um princípio teórico-metodológico a ser posto em prática no aprofundamento dos estudos interculturais em âmbito educativo e, por conseguinte em uma futura “antropologia da interculturalidade” (DIETZ, 2012). De posse de todo o material colhido durante esse período de trabalhos, passamos a sistematizá-lo e depois de analisá-lo, estruturamos a presente tese.

Estrutura da tese.

Esta tese está estruturada da seguinte forma, uma introdução, quatro capítulos e considerações finais. Na introdução denominada: *“Entre aldeias e instituições educacionais: tema, método e percurso da pesquisa”*, procuramos apresentar o tema e os objetivos desta investigação, bem como evidenciamos o processo de escolha e definição da temática e das

questões de investigação. Nesta mesma perspectiva demonstramos o caminho percorrido e as dificuldades encontradas no processo de definição das unidades de investigação, bem como a metodologia por nós empregada neste processo investigativo. O objetivo foi evidenciar o caminho percorrido desde a concepção do problema de investigação até a escrita da tese.

O capítulo I é uma tentativa de contextualização do debate sobre o multiculturalismo e interculturalidade. Nesse sentido, iniciamos nossa reflexão sobre as origens do movimento multicultural, apontando causas e contribuições que este “movimento social” (DIETZ, 2012) trouxe para o campo da educação. Seguindo nesta mesma perspectiva, enfatizamos sua institucionalização no campo acadêmico, bem como os diferentes modelos educativos desenvolvidos pelos governos como respostas às reivindicações dos grupos minoritários que fazem este movimento. Finalizando o capítulo, analisamos o discurso da interculturalidade como resposta ao modelo multicultural de sociedade e como este chega à América Latina, e se institucionaliza como modelo educativo para os povos indígenas desta parte do continente.

No capítulo II, abordamos os processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil, dando ênfase aos movimentos reivindicatórios da década de 1970. Estes, formados por lideranças indígenas e indigenistas, questionavam os modelos educativos homogeneizantes destinados aos povos indígenas e reivindicavam uma educação voltada às suas especificidades. Nesse sentido, evidenciamos também as conquistas que os povos indígenas tiveram com a Constituição Federal de 1988, e principalmente as políticas educativas implantadas posteriormente. Ainda neste capítulo, apresentamos brevemente um histórico da educação escolar para os povos indígenas do estado de Roraima, locus desta investigação. Finalizando o capítulo, apresentamos um panorama atual da educação escolar indígena no estado de Roraima, bem como descrevemos os povos indígenas, com os quais iremos trabalhar neste processo investigativo.

No III capítulo, apresentamos a Comunidade Indígena Raimundão, procurando demonstrar a realidade de uma escola indígena roraimense. Através do relato etnográfico, evidenciamos alguns aspectos do dia-a-dia da comunidade, sua organização social, política e econômica, para em seguida abordar a questão da educação escolar. Ao abordamos a educação escolar, elaboramos um breve histórico do processo de implantação do sistema educativo nesta comunidade para, em seguida, falarmos dos aspectos da educação escolar indígena, *específico e diferenciado, intercultural e bilíngue*, e também da relação escola-comunidade. O intuito é demonstrar como esta instituição educacional através deste modelo

educativo – *educação intercultural* -, vem colaborando com a comunidade em seu processo de desenvolvimento, produção, reprodução e manutenção cultural. De igual maneira, tentamos demonstrar como o discurso da interculturalidade vem se estabelecendo no cotidiano desta instituição educacional.

No capítulo IV, de igual maneira apresentamos a Comunidade Indígena Pedra Preta. Através do relato etnográfico, apresentamos seu sistema político, econômico e social, bem como seu sistema educacional. Para tanto, iniciamos com uma apresentação geral da comunidade, elencando os elementos que lhes são considerados importantes e que estão inteiramente relacionados ao sistema educativo. Assim, ao falar do sistema educativo, estamos também, de certa forma, abordando sua organização política, econômica e social, já que o cotidiano da comunidade muitas vezes se confunde com o cotidiano da escola.

Para finalizar, apresentamos nossas Considerações finais acerca de todo o processo analítico, mas principalmente nossas impressões sobre o modelo educativo investigado. Neste mesmo processo, fazemos algumas comparações entre as instituições educativas destas comunidades no sentido de demonstrar as convergências e divergências entre elas. Com isso, não queremos hierarquizá-las, mas demonstrar que mesmo estando situadas em comunidades indígenas dão respostas diferentes às mesmas demandas e problemas. Nesse sentido, ainda aportamos algumas reflexões que poderão ajudar os gestores das escolas, assim como, as lideranças das comunidades a repensar as práticas que vêm sendo desenvolvidas nestas escolas e localidades.

Capítulo 1

Da multiculturalidade à educação intercultural: processos de interculturalização da educação escolar

Nas últimas décadas, o mundo vem passando por diversas e constantes transformações. Estas, provocadas pelos processos de globalização, tendem a diminuir as distâncias entre as sociedades e inter-relacioná-las, gerando assim, um discurso sobre a união de povos, integração econômica e cultural. Dessa forma, “o mundo se globaliza, a cultura se mundializa e os mercados se unificam” (GUSMÃO, 2008:48) e, em meio a esse fenômeno crescente de uma pretensa homogeneização cultural, grupos diversos, povos e culturas em diferentes espaços, reafirmam suas particularidades culturais e reivindicam um lugar próprio e singular, seja em sua sociedade ou no cenário global.

Esse processo de globalização, segundo Mary Nash (1999), transformou a Europa em um cenário de expressões plurais, onde uma complexa realidade multicultural se enxerta e se entrecruza em uma variedade de tradições políticas, sociais, religiosas e de gênero. Esta realidade, herança de uma sociedade pós-colonial e, por vezes, das ondas migratórias das últimas décadas do século XX, coloca a diversidade cultural, assim como, o multiculturalismo, como um dos grandes temas de debate de nosso tempo.

Do ponto de vista econômico, os processos de globalização do início do século XXI, geraram uma série de mudanças que foram decisivas em escala planetária, pois ajudaram na consolidação das dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, mercadorias, pessoas e ideias. A economia de mercado globalizado do capitalismo tardio marca os parâmetros do mundo atual, da mesma forma que a expansão colonial europeia e a penetração do capitalismo desafiaram as fronteiras geográficas e culturais do mundo não ocidental no final do século XIX. Neste sentido, a reestruturação econômica mundial, junto com os impactos dos meios de comunicação e generalização do ciberespaço, tem gerado tendências globais complementares, mas também contraditórias, assim

la dinámica de mundialización ha conllevado procesos de universalización y homogeneización cultural. La globalización de las industrias culturales a nivel mundial ha fomentado la homogeneización del consumo de la cultura que traspasa las fronteras de los estados nacionales cuya identidad y ámbito de actuación están en permanente proceso de redefinición en espacios territoriales donde las fronteras geográficas nacionales se difuminan por la constitución de mercados más globales

en ámbitos tan distantes como la Unión Europea, el NAFTA o el MERCOSUR. Instrumentos culturales como la música, el cine, la publicidad o las series televisivas configuran los referentes audiovisuales de las nuevas generaciones que consumen, en gran medida, productos culturales que traspasan las fronteras nacionales (NASH, 1999: 10).

Como forma de resistência a essa dinâmica de homogeneização das últimas décadas, tem surgido uma forte tendência de fragmentação que se manifesta na reivindicação pelo reconhecimento da diversidade. Frente aos projetos culturais homogeneizadores, em torno de uma norma monocultural e hegemônica, a afirmação das diferenças se expressa em termos plurais a partir das mais diversas instâncias, sejam elas, religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero. Nesse sentido, a diversidade cultural se manifesta como expressão dinâmica de significados, a qual se constrói de forma diversa e em contextos específicos. É, portanto, por meio desta dinâmica que as políticas de identidades se tornam a chave para o processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade (NASH, 1999:11).

Os processos de reafirmação de identidades através de reivindicação do reconhecimento da diversidade tem sido cada dia mais frequentes e, em alguns aspectos, esta política de reivindicação estimula e por vezes até exige o reconhecimento. Esta necessidade de reconhecimento segundo Taylor (1994:45) é hoje “no âmbito da política uma das forças motrizes dos movimentos nacionalistas”. É válido ressaltar que, essas exigências por reconhecimento se fazem sentir, na política atual, de determinadas formas, em várias partes do mundo, e em nome dos diversos grupos minoritários, em algumas formas do feminismo, e naquilo que recentemente, no campo político, convencionou-se chamar Multiculturalismo (TAYLOR, 1994:45). Com o multiculturalismo, a cultura tornou-se uma importante dimensão social para resistir ao poder. Assim, os grupos minoritários pedem o reconhecimento de suas diferenças e reivindicam a supressão das desigualdades, sejam estas sociais, de gênero, de raça, etnia e opção sexual, que até então, eram legitimadas pela hierarquia entre as culturas.

O termo multiculturalismo, originário das lutas contra o racismo, empreendidas pelos negros norte-americanos, até bem pouco tempo, parecia ser uma preocupação da América do Norte (SAN ROMÁN, 1998; apud SILVA, 2003:17). Nos Estado Unidos, “país do multiculturalismo por excelência” (WIERVIORKA, 1999:15), este “movimento social” (DIETZ, 2012) teve como principal característica a luta contra a segregação racial e pela igualdade de oportunidades, dando origem às políticas de *affirmative action*.

É válido ressaltar que esse movimento não ficou circunscrito aos Estados Unidos. Na década de 1970, devido à intensificação dos processos migratórios, este tema trasladou-se ao continente europeu onde ganhou diferentes significados em função dos diferentes contextos sociais. Assim, nos países anglo-saxônicos desenvolveu-se um multiculturalismo inspirado no modelo norte-americano, baseado em medidas institucionais de *affirmative action* e *discriminação positiva* para as minorias que se encontravam em processo de reafirmação de suas identidades. Ante esse modelo, surge nos países da Europa Continental uma orientação intercultural de inspiração francófona, representando assim, uma alternativa à corrente multicultural. Esta não tinha como preocupação “empoderar” as minorias, mas reconhecê-las (ANTOLINEZ, 2011:11).

Nesse processo de expansão, o termo foi ganhando diferentes conotações daquelas de seu país de origem. Na América Latina, por exemplo, sequer se usam os mesmos termos para indicar ou descrever o fenômeno da diversidade de culturas, etnias, idiomas e religiões, dentro de uma sociedade em âmbito nacional. Este fenômeno da diversidade aqui na América Latina tem sido conhecido como pluralismo cultural, heterogeneidade, hibridez e mestiçagem (MARTIN, 2009). No entanto, na década de 1970, surge a partir do contexto europeu uma “migração do discurso intercultural” (MATEUS CORTEZ, 2011) para a América Latina, através de uma série de convenções internacionais, bem como das reformas constitucionais de cada um dos países que forma esta parte do continente (ANTOLINEZ, 2011). Tal discurso se fará presente principalmente no campo da educação.

Nesse amplo processo de expansão do multiculturalismo, consensos e dissensos foram surgindo sobre o mesmo. Os debates relacionados a esta temática adquiriram grande relevância nas investigações antropológicas nos últimos trinta anos e têm sido muito recorrentes em outros campos disciplinares das Ciências Humanas e Sociais, como por exemplo, nos Estudos Culturais e na Educação. Este último (o campo da educação) tem sido palco de grandes debates e reflexões acerca da natureza multicultural das sociedades. A educação, do ponto de vista prático, é garantida como um direito básico em todas as sociedades e durante muito tempo foi vista como instrumento de imposição e homogeneização cultural. Foi, portanto, esta característica da educação que possibilitou que os debates sobre multiculturalismo tenham alcançado maior visibilidade. Como consequência, construiu-se, a partir dos anos de 1980 uma considerável bibliografia sobre o tema, que nos possibilita vislumbrar toda a movimentação teórica que o envolve.

Para compreender os atuais debates em torno do multiculturalismo, e, sobretudo da educação multicultural nos Estados Unidos e a educação intercultural na Europa e América Latina, pensamos ser de fundamental importância conhecer como, onde e porque surgiu esse fenômeno denominado multiculturalismo e principalmente como o interpretamos. Isto, não significa que vamos realizar uma historiografia desse movimento, mas, que devemos apresentar ainda que de forma sucinta suas raízes e bases filosóficas, para em seguida abordar a questão da interculturalidade e o discurso da educação intercultural, pois entendemos que não há como falar de interculturalidade sem antes falar de multiculturalismo, já que este coloca em pauta a necessidade de se aprofundar no conteúdo das políticas que tem como base essa realidade multicultural.

Dessa forma, o tema da interculturalidade será problematizado e refletido desde sua gênese na Europa, passando pelo processo de “migração transnacional” (MATEUS CORTÉS, 2011) até seu processo de apropriação e ressignificação por atores e autores latino-americanos¹³, bem como, sua aplicabilidade no campo da educação escolar para os povos indígenas na América Latina e, principalmente no Brasil. Assim, partindo do pressuposto da existência de uma educação intercultural para os povos indígenas, propomo-nos a esta análise que tem como objetivo compreender como a noção de interculturalidade está sendo concebida e empregada no campo da educação escolar indígena, para perceber os usos por seus implementadores. A análise tem como base duas escolas indígenas no estado de Roraima.

1.1- O multiculturalismo e suas raízes

O nosso mundo sempre foi e continua sendo étnico e culturalmente diverso e, essa diversidade é hoje visivelmente percebida, principalmente nos grandes centros urbanos mundo afora¹⁴. Ora, se hoje podemos perceber e conviver com essa diversidade é devido à resistência de muitas sociedades que ao longo de todo um processo histórico combateram a política homogeneizante imposta pelos estados nacionais, e se construíram historicamente a partir de sua multiplicidade étnica e cultural, formando assim, as sociedades multiculturais. Isto significa dizer que as sociedades são multiculturais, não porque são “naturalmente”

¹³ A ênfase em autores latino-americanos, ou em trabalhos produzidos a partir da realidade deste subcontinente torna-se plausível em função de sua maior aplicabilidade ao caso brasileiro. Todavia não se pode deixar de considerar a produção em língua inglesa, sobretudo americana, posto que o debate neste país tenha sido pioneiro e continuado.

¹⁴ Nas palavras canônicas de Claude Lévi-Strauss, “A diversidade das culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente” (Lévi-Strauss, 1993:366).

multiculturais, mas porque no seio destas sociedades, há reivindicação pelo reconhecimento desta diversidade.

O caráter multicultural das diversas sociedades tem sido “objeto” constante de investigações. Estas são de distintos tipos e realizadas por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, com destaque para profissionais das Ciências Humanas e Sociais – Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, Estudos Culturais, Educação, entre outras. Frente a essa realidade de crescentes debates sobre o caráter multicultural das sociedades, desde diferentes perspectivas disciplinares, surge um questionamento: se desde sempre as sociedades foram multiculturais, porque somente nesse fim de século, “o multiculturalismo tornou-se assunto de moda e de polêmicas tão violentas”? (SEMPRINE, 1999:31).

Sobre esse questionamento há diferentes opiniões. Há aqueles que defendem que esse “novo movimento social” (DIETZ, 2012:19) está estreitamente relacionado com o ressurgimento e a redefinição das identidades étnicas e indígenas, em um contexto ‘pós-indigenista’ na América Latina; já outros afirmam que foram os crescentes fluxos migratórios do sul para o norte que suscitaram a obrigatoriedade de se repensar alguns aspectos que configuram nossa vida social e cultural desde os mais diversos campos disciplinares. Dessa forma, tais reflexões e controvérsias têm contribuído para um debate nacional e internacional cada vez mais crescente sobre o multiculturalismo e a interculturalidade. Entretanto, tais discursos não são homogêneos e se distinguem dependendo do contexto social empregado, bem como dos campos disciplinares e de seus protagonistas (DIETZ e MATEOS CORTÉS, 2009:48; MATEOS CORTÉS, 2011:27-28).

Na tentativa de responder aos questionamentos acima expostos, Aquino (2001) afirma que fontes do multiculturalismo são de índole muito diversa. Mesmo sendo o multiculturalismo um “fenômeno novo”, a história dos processos de constituição de boa parte das sociedades, assim como, da maioria dos estados nacionais, tem mostrado que sempre houve uma luta entre grupos portadores de identidade, valores e exigências diferentes, que são conflitantes entre si, pois tratam de se impor umas sobre as outras. No entanto, o atual incremento deste fenômeno social reporta-se à fragmentação das sociedades aparentemente homogêneas devido a uma crise de consenso interno causado por uma fratura social que acabou por gerar uma crise no modelo de estado social.

Ainda segundo Aquino (2001), a esta crise do estado social, juntaram-se, em alguns casos, os grupos minoritários que até então estavam em segundo plano, e em outros, a

presença reivindicatória de estrangeiros incorporados pelos fluxos migratórios. Estes últimos passaram a reivindicar o reconhecimento de suas particularidades, pois não desejavam se integrar à sociedade majoritária, uma vez que, esse objetivo já não era possível, pois, nem a economia, nem a educação, possuíam esta eficácia universalizante. Tal situação concedeu nova força ao debate atual e explica o crescimento da preocupação em conciliar a unidade política com a diversidade social.

De acordo com o autor supracitado, para que se tenha uma melhor compreensão do fenômeno do multiculturalismo, é antes necessário compreendermos as fontes da diversidade que conformam as sociedades multiculturais, pois, somente assim, compreender-se-á, de forma clara, como foi o processo histórico de incorporação desses grupos minoritários e como estes foram configurando suas instituições coletivas, suas identidades e inspirações.

Nesse sentido, o autor destaca duas fontes de diversidade que conformam as sociedades multiculturais. A primeira fonte da diversidade, de acordo com o teórico supracitado, surge da incorporação de culturas que previamente desfrutavam de um autogoverno e estavam territorialmente concentrados em um Estado maior. Aqui é importante ressaltar que, mesmo sendo “incorporadas” essas minorias nacionais têm uma característica que é fundamental para o multiculturalismo, qual seja o desejo de seguir sendo sociedades distintas em relação à cultura majoritária e dominante da qual fazem parte, e dessa maneira, exigem diversas formas de autonomia e autogoverno para assegurar sua sobrevivência como sociedades distintas. Neste caso, a fonte da diversidade é a coexistência de mais de uma “nação” dentro de um determinado estado. Porém, o termo nação aqui empregado, não pode significar uma comunidade histórica mais ou menos completa institucionalmente, que ocupa um território determinado e que compartilha uma língua e uma cultura diferenciada. Aqui, a ideia de nação em seu sentido sociológico, está relacionada estreitamente com a ideia de povo ou cultura (AQUINO, 2001: 32-33).

A segunda fonte de diversidade surge da imigração individual ou familiar. Estes migrantes, organizados em pequenas associações com normas não muito rígidas, ou em pequenos grupos, denominados de grupos étnicos, desejam integrar-se a sociedade da qual fazem parte, bem como, serem aceitos como membros, com plenos direitos. No entanto, mesmo querendo integrar-se à sociedade, estes grupos também exigem um maior reconhecimento de suas identidades étnicas. Neste caso, seu objetivo não é se converter em

uma nação separada e autogovernada, mas desejam modificar as instituições e as leis desta sociedade para que sejam mais sensíveis às diferenças culturais (AQUINO, 2001: 38-39).

Ao referir-se aos processos de imigração como segunda fonte da diversidade, Aquino (2001), pautado nos estudos de Kymlika (1996), afirma que Austrália, Canadá e Estados Unidos são os países com maior índice de imigração per capita do mundo e, que antes dos anos de 1960, em tais países se esperava que os imigrantes abandonassem sua cultura de origem e assimilassem totalmente as pautas culturais existentes, o que ficou conhecido como “modelo imigratório de angloconformidade” (AQUINO, 2001:39). Tal modelo permitia que nestes países fosse negada a entrada de grupos de imigrantes considerados inassimiláveis, pois a assimilação era considerada essencial à estabilidade política. No entanto, é válido ressaltar que o compromisso compartilhado pela angloconformidade, ficou abalado pelo contraste entre o *melting-pot* estadunidense e o *mosaico cultural* canadense. Assim, em princípios dos anos de 1970, estes países abandonaram esta postura assimilacionista e adotaram uma política mais tolerante que permitissem e estimulassem os imigrantes a manter alguns aspectos de sua herança étnica.

É válido ressaltar que o fenômeno migratório, colocado por Aquino (2001) como sendo uma das fontes de diversidade, tem sido evocado por vários autores, Hall (2003), Semprine (1999), Sales Ciges e Garcia López (1997); Kinchelo e Steinberg (1999), Nash (1999), Dietz (2012) como um importante fator no processo de constituição, não somente das sociedades multiculturais, mas principalmente do fenômeno denominado multiculturalismo. As duras condições de vida enfrentadas pelos migrantes, a heterogeneidade de origem, bem como a heterogeneidade étnica e cultural teriam provocado profundos conflitos no seio dos países que lhes receberam. Tais conflitos foram responsáveis por suscitar a necessidade de se repensar a configuração da sociedade, desenvolver políticas direcionadas a essa população, e, por conseguinte, repensar a própria ideia de Estado-nação.

A “globalização contemporânea” (HALL, 2003) também tem sido considerada por estes autores como um dos fatores responsáveis pela crescente onda multiculturalista como mencionado anteriormente. Esta tem exigido uma maior abertura das fronteiras, sejam elas econômica, sociais, políticas ou cultural, entre os mais diversos países. Para Sales Ciges e Garcia López (1997), a globalização tem gerado uma maior interdependência entre vários países do mundo e como consequência exige maiores relações interculturais e esta interdependência mundial implica,

desde planteamientos éticos y morales, la existencia de unos valores universales, como la dignidad humana, la igualdad la solidaridad o la libertad que sirvan de base para la relación entre las culturas en contacto, frente a las tendencias racista, xenófobas y discriminatorias de todo tipo, que son inmorales, tanto a nivel individual como institucional, puesto que aflige dolor a aquellos que las padecen, por el mero hecho de pertenecer a otra raza, cultura, grupo social o género (SALES CIGES e GARCIA LÓPEZ, 1997:14).

O exposto acima nos permite inferir que não há como datar ou mesmo encontrar uma única razão para o surgimento do multiculturalismo. Este, segundo Aquino (2001), tem raízes antigas que remontam à história dos processos de constituição de boa parte das sociedades, tendo como base a diversidade sociocultural formadora da mesma. Semprine (1999:11) e Wierviorka, (1999:19) também argumentam neste mesmo sentido quando afirmam que as raízes do multiculturalismo estão na diversidade cultural e/ou “diferença cultural” formadora das sociedades. Semprine (1999), ao refletir sobre o multiculturalismo nos Estados Unidos, aponta cinco aspectos como sendo suas raízes históricas: a presença de populações autóctones em território americano, o tráfico de escravos da África Ocidental, a presença de grupos religiosos entre os primeiros colonos, base anglo-saxônica das elites políticas e econômicas e a migração, ou seja, a diversidade sociocultural.

Stuart Hall (2003), assim como Aquino (2001), defende que as sociedades sempre foram multiculturais, mesmo antes da expansão europeia, porém com uma crescente intensidade deste então. Foi, portanto, esta condição multicultural das sociedades que possibilitou a emergência do multiculturalismo no mundo pós-guerra. Para Hall, três fatores foram importantes neste processo de emergência do multiculturalismo: o fim do velho sistema imperial europeu e das lutas pela descolonização e independência nacional; o fim da guerra-fria; e a globalização.

As ponderações acima nos levam a concluir que o multiculturalismo, enquanto “movimento social contestatório” (DIETZ, 2012), foi gerado a partir de diversos processos socioculturais e assumiu significados e concepções distintos dependendo do contexto social em que foi elaborado. É, portanto, um conceito que se constrói historicamente. Entretanto, mesmo sendo o multiculturalismo um tema tão controverso, autores como Semprine (1999), Dietz (2012), Aquino (2001), Sales Ciges e Garcia López (1997), Kinchelo e Steinberg (1999), Nash (1999), têm apontado o movimento pelos direitos civis da década de 1960 como seu recente ponto de partida.

Portanto, sendo o movimento pelos direitos civis o ponto de partida recente do Multiculturalismo, Semprini (1999:32), afirma que a década de 1960 “representou uma liberação repentina de energia e um projeto visando à evolução da realidade institucional e política conforme as exigências de uma nova sociedade civil”. Do ponto de vista econômico e da mobilidade, a segregação racial e a marginalização dos negros mostraram-se injustas e anacrônicas para um crescente número de cidadãos. Dessa forma, em um curto espaço de tempo, não isento de feridas e resistências, a mobilização pelos direitos civis foi um catalisador de força para a renovação da sociedade em um período de reelaboração de contrato social.

É válido ressaltar que, a partir do movimento pelos direitos civis, desencadeado pelo movimento negro norte-americano, um grande número de movimentos sociais contestatórios formados por grupos étnicos minoritários como indígenas, ciganos, feministas, gays, lésbicas, pessoas com deficiência física e terceira idade, juntaram-se ao movimento negro sob o lema do Multiculturalismo. Estes passaram a lutar em defesa do seu reconhecimento institucional e de suas identidades socioculturais, reivindicando também sua legítima participação nas instituições democráticas norte-americanas. Dessa forma, o multiculturalismo passa a ser visto como uma “política de reconhecimento” (TAYLOR, 1994), um “movimento social” (DIETZ, 2012) e uma “estratégia política” (HALL, 2003), que exige justiça frente às desigualdades.

Usado como uma meta, conceito, atitude, estratégia e valor, o multiculturalismo aparece hoje como o olho de um furacão social que se concentra em torno das mudanças sociais que estão ocorrendo nas sociedades ocidentais (KINCHELO e STEINBERG, 1999: 25). Como vimos, o termo multiculturalismo é usado universalmente. Contudo, sua proliferação não tem contribuído para esclarecer seu significado. Já que o termo vem sendo usado indistintamente e para tantas razões, não é aconselhável utilizá-lo sem um prévio esclarecimento do que se quer dizer. É, portanto, seguindo essa perspectiva, que no próximo item apresentaremos uma ligeira caracterização do multiculturalismo, para em seguida nos posicionarmos em relação ao mesmo.

1.2- O multicultural, o multiculturalismo e suas diferentes formas

Conforme mencionamos acima, todas as sociedades, independente de sua localização geográfica e seu processo histórico de constituição, sempre foram multiculturais. Ora se assim o é, coincidimos com (HALL, 2003:52) ao afirmar que o Multicultural é um termo

qualificativo e serve para descrever as características sociais e os problemas de governabilidade de qualquer sociedade na qual, diferentes grupos culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua cultura original. Já o termo multiculturalismo, refere-se às estratégias que são adotadas para governar ou administrar os problemas de diversidade gerados pelas sociedades multiculturais. Este último é usualmente empregado no singular, significando uma doutrina ou filosofia específica que sustenta as estratégias multiculturais.

Ressalta-se que, ao falarmos de multiculturalismo enquanto filosofia política ou estratégia de governabilidade, não se pode deixar de considerar as mudanças ocorridas nos últimos anos e principalmente os modelos de sociedades aos quais estamos nos referindo. Existem muitos tipos de sociedade multicultural, como por exemplo, África do Sul, Estados Unidos, França, Malásia, Nigéria, Nova Zelândia, entre outras; no entanto, estas sociedades são multiculturais de forma bastante distintas (HALL, 2003). Entretanto, mesmo sendo diferentes entre si, estas sociedades possuem uma característica comum, “são por definição, culturalmente heterogêneas”. Estas por sua vez, se distinguem do Estado nação ‘moderno’, constitucional liberal do ocidente que se afirma sobre o pressuposto da homogeneidade cultural, organizada em torno dos valores universais e individualistas liberais (HALL, 2003:52).

Ainda segundo Hall (2003), os termos multicultural e multiculturalismo são interdependentes. Entretanto, o multiculturalismo apresenta dificuldades específicas, por denominar uma variedade de articulações, ideais e práticas sociais. Segundo Hall, o *ismo* tende a converter o multiculturalismo em uma doutrina política, reduzindo-o a uma singularidade formal e o fixando em uma condição petrificada. No entanto, segundo ele, o multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e nem representa um estado de coisas já alcançado. Não é tão pouco, uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. O multiculturalismo descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Nesse sentido, assim como há distintas sociedades multiculturais, há também multiculturalismos bastante diversos¹⁵.

¹⁵ Os autores por nós consultado classificam multiculturalismo das mais diversas formas, e para exemplificar essa polifonia do termo, citaremos alguns. Vejamos: Aquino (2001) os classifica em três modelos; Multiculturalismo Liberal Individualista, Multiculturalismo Comunitarista e Multiculturalismo Pluralista. Já os autores Kincheloe e Steiberg (1997) os classifica em cinco modelos, a saber: Multiculturalismo Conservador ou Monoculturalismo, Multiculturalismo Liberal, Multiculturalismo Pluralista, Multiculturalismo Essencialista de Esquerda, e Multiculturalismo Teórico. O pesquisador Peter McLaren (1997) classifica o multiculturalismo em quatro vertentes: Multiculturalismo, Conservador ou Empresarial, Multiculturalismo Humanista Liberal,

O multiculturalismo conservador (MCLAREN, 1997), ou monoculturalismo (KINCHELO e STEINBERG, 1999), tem como características “insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria” (HALL, 2003). Segundo Peter McLaren (1997) e Kinchelo e Steinberg (1999), as manifestações desse tipo de multiculturalismo estão baseadas na crença da superioridade da cultural ocidental do final do século XX, sendo em muitos aspectos uma forma de neocolonialismo, já que representa um novo reconhecimento da tradição colonialista da supremacia do homem branco.

Segundo McLaren (1997), esse modelo de multiculturalismo tem como base as teorias evolucionistas, mas, pode ser melhor entendido como resultado direto do legado da doutrina da supremacia branca que biologizaram as populações africanas como criaturas, ao compará-los com os estágios do desenvolvimento humano. Com essa mentalidade colonialista, não somente as populações africanas, mas também os povos indígenas foram classificados como espécies humanas inferiores e, portanto, desprovidas dos direitos e privilégios da classe superior, - a europeia (KINCHELO e STEINBERG, 1999: 27). Uma das principais características desse modelo é assimilação forçada com o intuito de formar uma única cultura.

Com relação a esta ideologia assimilacionista, Sales Ciges e Garcia López, (1997), afirmam que tal ideologia defendia a absorção dos diferentes grupos étnicos e culturais em uma sociedade que se supõe relativamente homogênea, onde o único critério era o da cultura dominante. Esse processo partia de uma premissa etnocêntrica de que a cultura receptora é superior às outras e, portanto, todas as pessoas e grupos culturais minoritários deveriam se adaptar ao modelo cultural dominante, caso contrário representariam uma ameaça para a economia e a segurança do país de acolhida. Nesse sentido,

la diversidad étnica, racial, cultural..., la diversidad en general, se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social y que debe ser reconducida y compensada hacia planteamientos homogeneizadores que son, precisamente, aquellos que corresponden a los grupos mayoritarios que controlan el poder político y económico, demostrando así, una vez más, su superioridad no sólo cultural, sino incluso biológica (SALES CIGES E GARCIA LÓPEZ, 1997: 16)

O multiculturalismo humanista liberal, por sua vez, está baseado na crença de que todos os indivíduos pertencentes aos mais diversos grupos, raciais, de classe social, de gênero, ou seja, brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e outras populações raciais, compartilham uma igualdade natural e uma condição humana comum (MCLAREN, 1997:119; KINCHELO e STEINBERG, 1999: 35). Desta forma, busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao seio da sociedade majoritário. Baseado em uma cidadania individual universal, tolera algumas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado (HALL, 2003). Diferentemente deste, o multiculturalismo liberal de esquerda, enfatiza a diferença cultural e argumenta que a ênfase na igualdade das raças, abafa as diferenças culturais que são importantes, entre elas as que são responsáveis por comportamentos, atitudes, valores, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes (MCLAREN, 1997:120).

Da mesma forma que o liberal de esquerda, o multiculturalismo pluralista avaliza as diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma mesma ordem política ou comunitária (HALL, 2003; KINCHELO e STEINBERG, 1999). Convém ressaltar que o modelo pluralista do multiculturalismo,

Concebe a coexistência de varias culturas de forma paralela a cultura ocidental dominante [...] procura-se desse modo estabelecer um ‘mosaico’ de grupos raciais e étnicos que formem parte de um todo unificante. Espera-se que a diversidade prospere ao mesmo tempo em que a cooperação e a adesão aos valores democráticos contribuam à harmonia político-social (HEPBURN, 1992:88 apud, SILVA, 2003:25).

O multiculturalismo pluralista teve e ainda tem uma grande aceitação entre muitos teóricos da atualidade¹⁶, pois surge como alternativa ao modelo assimilacionista. Seu intuito é rechaçar a hierarquização etnocêntrica das culturas e promover a afirmação da diferença cultural. Baseia-se na crença de que cada grupo tem o direito de conservar ou desenvolver sua cultura de origem no seio da sociedade e que se pode educar, tendo como base seus próprios valores e conhecimentos e em condições de igualdade (SALES CIGES E GARCIA LÓPEZ, 1997). Desde uma perspectiva filosófica, pretende apontar uma ética que respeite o pluralismo das diferentes sociedades e culturas, baseado em princípios que lhe confirmam traços de

¹⁶ Para citar alguns dentre os teóricos defensores deste modelo podemos citar os seguintes: Olivé (1993; 1996; 1997), Beuchot (1999) e Aquino (2001).

racionalidade, corresponsabilidade e solidariedade e que também permita a participação dos indivíduos e dos grupos em um contexto de sociedades plurais (AQUINO, 2001).

De acordo com Sales Ciges e Garcia López (1997), os defensores do pluralismo cultural, ao contrário dos assimilacionistas e integracionistas, não compartilham das ideias de que as diferentes minorias culturais sejam deficitárias ou estejam desestruturadas pelo simples fato de serem diferentes da cultura dominante. Para os pluralistas culturais todas as culturas são valiosas, e gozam do mesmo status e valor, portanto tem o mesmo direito de desenvolver-se em plenitude. Para tanto, é necessário que desfrute de certos espaços, estruturas e instituições próprias que garantam suas aspirações sociais, políticas, econômicas e educativas. Consideram também que o contato entre as culturas sempre se estabelece em relações de poder e que cada grupo cultural deve defender seus próprios interesses frente aos outros grupos que tentam submetê-los sem que haja argumentos que justifique a superioridade de uns sobre os outros. No entanto, estas autoras ressaltam que este modelo pluralista corre o risco de cair em um relativismo cultural exagerado, reproduzindo inclusive processos de discriminação contra os grupos minoritários já que os isolam em sua própria cultura, não facilitando os meios necessários para promover uma interação com outros membros da sociedade, pois

la defensa del derecho a la diferencia en una sociedad desigual puede servir de justificación de un segregacionismo igual de racista que el asimilacionismo homogeneizador que se trata de combatir. Por otra parte, conciben la cultura como algo demasiado estático y separado de la sociedad; como un conjunto de costumbres, ritos, tradiciones y valores que permanecen invariables en el tiempo y que no contempla la heterogeneidad interna do grupo [...] y niega la posibilidad del enriquecimiento producido por el intercambio y el mestizaje intercultural” (SALES CIGES E GARCIA LÓPEZ, 1997: 20).

Apesar de fazer ênfase na diferença cultural, enaltecendo a heterogeneidade interna dos grupos sociais, esta perspectiva pluralista, segundo Kincheloe e Steiberg (1999), é incapaz de perceber as relações de poder que existem entre a construção da identidade, as representações culturais e as lutas por recursos. Neste sentido, os assuntos de raça e etnia são privados e que tem pouca relação com a dinâmica estrutural do patriarcado, como elitismo de classe ou com a supremacia branca, pois o modelo pluralista do multiculturalismo se dedica a elogiar as diferenças num momento em que os assuntos mais importantes que afetam os que estão “fora da norma branca” são, quase sempre, a violência e a pobreza.

O multiculturalismo essencialista de esquerda, não tem sido capaz de apreciar o lugar que ocupam as diferenças culturais. Os defensores desta postura definem-se a si mesmos e a relação com outros grupos em torno da autenticidade; associam a diferença com um passado histórico de autenticidade cultural, em que se desenvolve a essência de uma determinada identidade, uma essência que supera as forças históricas do contexto social de poder. A busca essencialista pela autenticidade da identidade em alguns contextos tem criado uma dualidade invertida, na qual a cultura dominante é má e a cultura marginalizada é boa (KINCHELO e STEINBERG, 1999:44-45). Contra essa perspectiva essencialista, os multiculturalistas teóricos argumentam que, como a identidade se constrói socialmente, está constantemente em processo de mudança. É, portanto, essa dinâmica que os essencialistas não reconhecem.

O multiculturalismo crítico ou revolucionário está interessado na análise das relações de poder, nos privilégios, na hierarquia das opressões e nos movimentos de resistência (HALL, 2003). Desta perspectiva, o multiculturalismo compreende a representação de raça, classe social e gênero, como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Ressalta, não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas principalmente a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997).

O multiculturalismo crítico ou revolucionário se recusa a ver a cultura como sendo não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia sob esta perspectiva é vista como tensa, não como um estado de relações culturais sempre harmoniosas, suave e sem cicatrizes. Nesta perspectiva multiculturalista, a diversidade não pode ser vista apenas como uma meta, ela deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com justiça social, estando sempre atenta à noção de diferença, e vendo-a sempre como um produto da história, da cultura, poder e ideologia. O multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) ou teórico (KINCHELO e STEINBERG, 1999) está interessado mais que nas desigualdades ou nas diferenças, está interessado em contextualizar as causas que geram essas desigualdades, tendo como base as diferenças de classe, raça, gênero, etnia e orientação sexual.

As classificações apresentadas acima não podem ser vista como sendo uma forma definitiva e completa de pensar o multiculturalismo, pois entendemos que os modelos teóricos devem ser avaliados, reformulados e reconceitualizados constantemente. Esta classificação serviu apenas como um recurso heurístico a fim de facilitar a compreensão do assunto estudado, pois, na realidade do mundo atual, essa classificação raramente se manifesta com a

mesma “simplicidade” que aqui foi apresentada. Em nossa realidade social, elas se misturam e se confundem, fazendo cair por terra toda e qualquer tentativa de impor um modelo teórico.

Entretanto, ao apresentar o multiculturalismo a partir destas classificações, fica visivelmente perceptível que todo o debate do multiculturalismo tem como pano de fundo a questão da diferença no seio das sociedades democráticas na medida em que, de uma forma ou de outra, ela (a diferença) exige seu reconhecimento público. Nesse sentido, toda a ação do multiculturalismo, independente da forma de abordagem ou de seu conteúdo, estará relacionada com as políticas de reconhecimento da diferença e as lutas sociais contra as desigualdades, sejam estas, de classe, raça, gênero, etnia, e opção sexual, etc.. Entretanto, de um ponto de vista teórico-crítico, o multiculturalismo crítico parece ser o que mais responde às demandas dos grupos minoritários, já que procura articular questões de identidade cultural (raça e etnia) com as de desigualdades sociais, de gênero e opção sexual em torno das políticas de reconhecimento.

1.3 As lutas políticas por reconhecimento

As políticas de reconhecimento resultantes do multiculturalismo se fizeram sentir das mais diversas formas e em nome dos mais diversos grupos sociais, como já afirmamos no início deste capítulo. No entanto, cabe ressaltar que estas exigências de reconhecimento, segundo Taylor (1994:45), adquirem “certa premência, devido à suposta relação existente entre reconhecimento e identidade”, sendo, a identidade, uma forma de interpretação que a pessoa faz de si mesma e de suas características fundamentais como ser humano. Esta relação, segundo Taylor, está baseada na tese de que a identidade é conformada pela existência ou não do reconhecimento, assim como pelo reconhecimento incorreto. O falso reconhecimento ou a ausência deste pode afetar negativamente, sendo uma forma de agressão que aprisiona o indivíduo em uma forma falsa de ser, deformado e reduzido.

De acordo com Taylor (1994), essa preocupação “recente” pela identidade e pelo reconhecimento está alicerçada em duas mudanças. A primeira é a queda das hierarquias sociais que tinha como base a noção de honra, sendo esta entendida com o mesmo sentido que no Antigo regime, estando intrinsecamente relacionada com a desigualdade. Assim, para que alguns desfrutassem da honra, era necessário que nem todos a tivessem. A segunda, refere-se à noção moderna de dignidade. Esta com um sentido universalista e igualitário, baseando-se na premissa de que esta (a dignidade) é comum a todas as pessoas.

É, portanto, a partir desta ideia de dignidade humana que visa substituir a noção de honra que as sociedades democráticas começaram a introduzir uma política de reconhecimento igualitário. Esta tem assumido várias formas ao longo dos anos e exige um estatuto de igualdade para as diversas culturas (TAYLOR, 1994:48).

As reivindicações de igualdade fundadas na ideia de igual dignidade do ser humano deram origem a uma *política da igualdade* que exige idêntica oferta de direitos. As demandas por reconhecimento das diferenças, tendo por base a construção de uma identidade própria, deram lugar a uma política da diferença exigindo justiça frente às desigualdades. Nesse sentido, as reivindicações de igualdade se fundam em uma noção ética; - a igual dignidade de toda pessoa e a demanda por reconhecimento das diferenças se baseiam no princípio da construção de uma identidade própria. Assim, a ideia de igual dignidade deu origem a uma política da igualdade, e a ideia de identidade deu origem a uma política da diferença, esta última, obrigando o reconhecimento das identidades étnicas, não somente dos indivíduos, mais também dos grupos (AQUINO, 2003:43).

Politicamente falando, a exigência de um tratamento igualitário para todos os cidadãos, que surgiu contra o regime de privilégios considerado a raiz de toda injustiça, provocou uma nivelção de todos os indivíduos frente às leis e ao poder. Este nivelamento tem como base o princípio de que todas as pessoas possuem uma característica comum – a cidadania. Como cidadãos, somos todos semelhantes entre si. Dessa forma, os movimentos democráticos que lutaram contra o regime de privilégios de uma sociedade estamentária, substituíram-na por outra, política e juridicamente homogênea (AQUINO, 2003:43). Esta sociedade, que nascia das revoluções democráticas, substituiu a antiga ideia de estado nação e tinha como projeto a assimilação de todas as comunidades e culturas em uma forma de vida dominante. É, portanto, contra esse projeto de Estado-nação moderno, homogêneo e monocultural, que desconsidera a diversidade sociocultural interna, que se impõe o multiculturalismo, propondo o reconhecimento do direito à manutenção da cultura própria e a igualdade social evitando assim a discriminação (BARTOLOMÉ, 2006).

Aquino (2003), refletindo sobre a política de igualdade e da diferença, chama atenção para os riscos de uma interpretação que tome a igualdade como homogeneidade e a diferença como singularidade excludente. Em seu argumento, afirma: “ser diferente é possuir alguma qualidade que não é compartilhada com ninguém”. Nesse sentido, a diferença é por princípio excludente. Esta assertiva, segundo o autor, serve tanto para o campo individual, quanto para

as nacionalidades e culturas, pois em qualquer um dos campos, o domínio exclusivo de certas características diferenciais estabelece uma separação, gerando assim, uma ideia de superioridade e/ou orgulho, de uns sobre os outros. Este tipo de interpretação, segundo o autor, pode trazer alguns prejuízos, gerando inclusive discriminação e segregação, já que a diferença conduz a desigualdade quando a identidade que a constitui não é vivida como um projeto de vida escolhido livremente, mas como domínio de uma propriedade exclusiva que os singulariza frente aos demais.

Convém salientar que a concepção de igualdade em termo de homogeneidade e da diferença como singularidade excludente se complementam, pois são duas formas de ver a sociedade e nela viver, uma vez que, ambas veem o homem como possuidor de certas características inerentes e não como um agente moral capaz de cultivar sua própria figura. Estas duas visões veem a identidade como o descobrimento e amparo de características exclusivas e a igualdade como compartilhamento de qualidades comuns. Nesse sentido, a homogeneidade da sociedade se torna necessária se a admissão das diferenças conduz a exclusão de um grupo por outro. A singularidade excludente, por sua vez, tende a se afirmar, se a igualdade se traduz em uniformidade que elimina as variadas seleções individuais e coletivas (AQUINO, 2003). Se assim o é, fazemos coro com Boaventura de Souza Santos (1997:30), quando afirma: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”. É, portanto a partir desta concepção que acreditamos que deva surgir uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Este é, portanto o grande desafio do multiculturalismo.

É, portanto, contra esse modelo de Estado-nação, que se pensava culturalmente homogêneo, com leis universais, baseado em direitos individuais que desconsiderava e/ou desconsidera que a sociedade é composta por grupos que são hierarquizados ideologicamente, que justifica as desigualdades por meio da “diferença”, alimentando, assim, o preconceito e a discriminação que surgem as lutas e os conflitos sociais. As reivindicações por igualdade de oportunidades sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas desencadeadas pelo movimento negro, de migrantes, ciganos, ou minorias étnicas, entre outras, no seio da sociedade estadunidense sob o lema do multiculturalismo, têm, na década de 1960, seu ponto de partida. Essa década marca, portanto, o início do processo de enfrentamento da ideologia do estado monocultural e assimilacionista, que lhes impedia de desenvolver-se como uma

sociedade pluricultural. Ou seja, um estado que não lhes dava o direito de se construir como uma sociedade plural.

Nos Estado Unidos, “país do multiculturalismo por excelência” (WIERVIORKA, 1999:15), este se apresenta como que separado em dois e assumido por duas lógicas distintas, uma social e econômica e outra cultural. A primeira lógica (social e econômica) do multiculturalismo americano está marcada pelos debates relativos à *affirmative action*, que resultou do movimento pelos direitos civis da década de 1960 e de suas consequências, bem como de uma crescente tendência dos líderes afro-americanos de constituírem-se como figuras que, reivindicavam para suas comunidades o controle sobre seus próprios assuntos. Nesse sentido, o problema não era tanto de reconhecimento, mas principalmente o da ação contra as desigualdades sociais, baseadas ou reforçadas pela discriminação racial. A ação afirmativa assinala Wierviorka (1999), tem suas bases na preocupação com a desigualdade social e não com o reconhecimento cultural.

A segunda lógica (cultural) é marcada pelos debates em torno do reconhecimento explicitamente cultural. Esta questão foi objeto de debates e práticas, sendo mais decisivos, os relacionados ao sistema educativo. Sob essa lógica, o ensino de história e literatura, mais que qualquer outra área, foi responsável por dar vazão a um debate em que era exigido um tratamento diferenciado para as minorias étnicas e para as mulheres. No entanto, essa não era a característica principal, o essencial, segundo Wierviorka (1999), estava na exigência do reconhecimento das diferenças culturais, nos manuais escolares, nas escolhas dos autores estudados em literatura e na perspectiva adotado sobre a história. Nesse sentido,

O multiculturalismo aproxima-se, neste caso, de uma política de reconhecimento cujas expressões mais radicais ‘críticas’ integram numa única denúncia a rejeição de um universalismo que mais não faria que dar cobertura ao domínio exercido pelos ocidentais, brancos, machos e pela língua inglesa (WIEVIORKA, 1999:17)

Em países como Canadá, Austrália e Suécia o multiculturalismo assumiu formas particulares que se distinguem daquelas adotadas nos Estados Unidos. Nestes países, segundo Wierviorka (1999), o multiculturalismo adotou uma característica mais “integrada”, pois não havia uma separação entre as questões econômicas e culturais; as pessoas diretamente implicadas nesse processo são definidas também pelas suas características econômicas, não somente pelo cultural.

Originariamente dos Estados Unidos, o multiculturalismo se expandiu para Europa, onde assumiu diferentes formas nos mais diversos contextos. Antolínez (2011), recorrendo a Abdallah Pretceille (2001), afirma que na Europa há dois modelos de gestão da diversidade. O primeiro seria o modelo multicultural dos países anglo-saxônicos, fortemente inspirado na tradição norte-americana que, permitia aos indivíduos pertencer a uma comunidade distinta do Estado-nação. Este modelo tinha como base a prioridade que se dá ao grupo ao qual pertence, partindo de uma definição apriorística dos próprios grupos, bem como de sua vinculação com a realidade social e educativa. Neste sentido, o reconhecimento de sua existência vinha acompanhado de outros direitos, muitas vezes formuladas em formas de discriminação positiva.

O segundo modelo de gestão da diversidade na Europa, segundo Antolinez (2011: 11), foi uma orientação intercultural de inspiração francófona que surge nos países da Europa Continental. Dessa forma, a versão multicultural do contexto anglo-saxônico, estava baseada em medidas institucionais de ação afirmativa e na discriminação positiva para as populações em processo de afirmação de identidade, e no contexto da Europa Continental a necessidade não estava em “empoderá-las”, mas em reconhecê-las.

No contexto da América Latina os debates sobre o multiculturalismo, giram em torno dos conceitos de pluralismo e diversidade. No entanto, autores como Dietz e Mateos Cortés (2009) e Mateos Cortés (2011), defendem que o debate sobre a realidade multicultural das sociedades latino-americanas está pautado no e pelo discurso intercultural. Este último, sendo resultado de uma “migração transnacional” entre os países europeus e a América Latina e se dá principalmente no campo da educação escolar indígena.

É importante mencionar que dentro de processo de expansão, consolidação e institucionalização do discurso multicultural, foi o campo da educação que mais se consolidou neste debate. Esta situação deve-se ao fato de ter sido a educação um campo prioritário para as reivindicações das mais diferentes demandas, e como respostas a estas demandas, logo se desenvolveram os mais diversos programas educativos para que pudessem atender as reivindicações desses grupos (SALES CIGES E GARCIA LÓPEZ, 1997). É, portanto, sobre esse aspecto que nos dedicaremos nas páginas seguintes.

1.4 – Educação multicultural e seus diferentes modelos nas sociedades multiculturais.

A complexidade semântica e polifônica do multiculturalismo, também se apresenta no campo da educação escolar, o que nos interessa em particular na presente tese. Nos Estados Unidos e Europa, pesquisadores deste campo disciplinar vêm identificando diferentes termos que têm sido vistos como recorrente na literatura sobre multiculturalismo e educação. Estas terminologias, em alguns casos são usadas como sinônimos e em outros, como sendo propostas diferentes, e muitas vezes complementares. Trata-se, portanto, dos termos: multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo. Aqui não queremos problematizar tais designações já que refletimos sobre as duas primeiras no item anterior, e sobre a terceira o faremos nos seguintes itens (1.5 e 1.6). O que queremos chamar a atenção é para o fato de que, seja qual for a nomenclatura utilizada para descrever um modelo educativo em sociedades multiculturais, este tem por base a diversidade social, cultural, étnica, racial, religiosa de gênero ou sexual que conforma(m) esta sociedade. E neste sentido, à instituição escolar cabe um papel fundamental, pois se acredita que é a partir da educação escolar que se podem evitar tensões entre grupos étnicos e culturais (...) e quebrar o círculo vicioso da discriminação que se abate sobre os grupos culturalmente diferenciados (VALENTE, 1999:11).

Partindo desta observação pode-se entender a importância que é dada à educação escolar e, principalmente, à “escola como instrumento de reprodução” (BOURDIEU, 1999), e porque esta tem sido uma das grandes molas propulsoras dos debates em torno do multiculturalismo. Segundo Semprine,

“a escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo, e a sua integração na comunidade de iguais. É, portanto, graças à escola que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade, mas abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir as pessoas ao plano do amadurecimento de suas capacidades. Ao permitir-lhes forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre as várias possibilidades aquele que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo. Após tê-lo libertado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável” (SEMPRINI, 1999:45-46).

Para Dietz (2012), foi por razões eminentemente estratégicas que os primeiros passos rumo à implantação de ações destinadas à multiculturalização das sociedades contemporâneas se centraram em dois campos de atuação: a escola pública e a universidade. Dietz, apoiando-se nas ideias de Banks (1986a: 09), explica as razões pelas quais as escolas e universidades

foram eleitas. Segundo ele, grande parte das respostas dadas aos protestos étnicos transcorreu nas escolas e nas universidades porque estas instituições abarcam um leque de possíveis beneficiários. Estas, também percebidas como símbolos poderosos e bastões do *status quo*, haviam participado na opressão dos grupos étnicos e eram vistas como meios potencialmente poderosos, que poderiam desempenhar um papel destacado em sua libertação.

Nos Estados Unidos, por exemplo, a esfera acadêmica, ou seja, a universidade, absorveu não somente as discussões acerca do multiculturalismo, mas também as experiências práticas e os projetos pilotos de aplicação do programa multicultural. Tal situação parecia refletir o isolamento que naquele país sofria a academia frente a outras instituições e a sociedade em geral. Já no Reino Unido, houve uma maior integração do âmbito universitário com o conjunto da sociedade e sua inter-relação com os movimentos pedagógicos, sociais, sindicais e políticos, que permitiram iniciar projetos educativos não centrados nas universidades, mas nas instituições escolares (DIETZ, 2012:59).

Foi, portanto, na tentativa de atender às demandas de reconhecimento das diferenças étnicas e culturais existentes no âmbito educacional, que os movimentos sociais passaram a lutar para garantir que a escola fosse vista e pensada como espaço de diversidade, de respeito mútuo e de tolerância. Para tanto, exigiam um “novo” modelo educativo que garantisse o respeito à diversidade sociocultural e agisse contra o modelo hegemônico de educação, que se esforçava para produzir uma homogeneização, linguística e cultural. A este ‘novo’ modelo educativo convencionou-se chamar - *Educação Multicultural*.

No campo da educação, o multiculturalismo também tem assumido várias formas e modelos, gerando assim molduras teóricas para pensar a educação, dentre tais modelos podemos destacar os seguintes: *Educação compensatória*, cujo objetivo aparece explícito no próprio nome, compensar déficits das culturas minoritárias. Estes podem referir-se as mais variadas formas de leituras e escrita, mas principalmente com relação à língua do grupo majoritário. *Hermenêutica interpretativa*, este modelo educativo propõe uma reforma na estrutura social e educativa, porém não chega a atingir grandes transformações nas estruturas da sociedade. No entanto, não deixa de oferecer suas contribuições, como por exemplo, o fato de os professores serem conscientes da realidade multicultural e poderem estimular seus alunos a refletir sobre atitudes e práticas discriminatórias, produzindo assim, algum tipo de mudança. Já o modelo *Crítico ou Sócio Político*, evidencia a preocupação não somente dos professores, mas também dos alunos no sentido de modificar a situação social e cultural, bem

como os aspectos ideológicos que provocam a discriminação racial. Este modelo aceita os conflitos que surge da interação humana como elemento motivador de transformações. Este último modelo de educação, seria, portanto “o mais equilibrado a uma realidade multicultural” (SILVA, 2003: 33-35).

O termo educação multicultural, segundo Sales Ciges & Garcia López (1997), pode ser considerado como um “paraguas” por abarcar concepções muito diversas e, ao mesmo tempo, muito específicas, dependendo do enfoque que se aborde - no que acompanha a complexidade do que seria o multicultural como debatido anteriormente. Para estas autoras a educação multicultural significa,

La idea de la igualdad de oportunidad educacional para todos los alumnos, sean del género, clase social, raza o cultura que sean propiciada por la reforma de las instituciones educativas con cambios en todo el entorno escolar en un proceso hacia objetivos de igualdad, libertad y justicia social, frente a la alienación de los grupos marginados y discriminados (pg.33-34).

Rebolledo (2009), divergindo das autoras acima, se junta ao coro de outros estudiosos desta temática, para afirmar que a literatura sobre educação multicultural tem perspectivas muito limitadas no que diz respeito ao seu desenvolvimento teórico. Para este autor,

la educación multicultural es un término equívoco e impreciso para dar cuenta de la situación educativa de los grupos minoritarios, pues se ha documentado ampliamente que los grupos minoritarios no mantiene internamente su cultura tradicional y tampoco subsisten como grupos separados culturalmente dentro del contexto de sus naciones-estados sino más bien están insertos en dinámicas socioculturales muy complejas y usan el carácter minoritario de sus culturas como postura para reclamar derechos civiles y educativos y no para separarse de la cultura hegemónica (REBOLLEDO, 2009:43).

A citação acima nos ajuda a refletir sobre os limites do multiculturalismo e/ou educação multicultural, quando vistos apenas de uma perspectiva liberal ou pluralista; já que estes modelos limitam-se, a enfatizar e a enaltecer as diferenças sem considerar o contexto histórico e social em que estas foram e/ou estão sendo produzidas. Pois sob a perspectiva destes dois modelos de multiculturalismo, a educação multicultural atuaria mais no plano descritivo (a realidade de fato, o que é) do que no plano normativo (do que deveria ser), evidenciando assim, apenas uma realidade social concreta e não um projeto cultural das

minorias, já que não consegue articular aspecto cultural dos grupos minoritários aos programas de lutas contra as injustiças da maioria.

De acordo com Rebolledo (2009: 44-45), uma educação multicultural, no sentido normativo, apenas contempla as relações entre culturas e grupos, mas não contempla as dimensões de poder sobre as quais estão fundadas estas relações. No campo político, o multiculturalismo propõe alternativas para as minorias enfrentar os modelos assimilacionistas prevalecentes que tentam promover a unidade da diversidade, atendendo às necessidades educativas dos grupos minoritários como problemas especiais. Nesse sentido, a diversidade sociocultural existente no seio da comunidade educativa, passa a ser visto como um problema que deve ser superado através da “integração”. O multiculturalismo, neste caso, é uma alternativa mais comprometida com a negociação para a convivência pacífica entre grupos majoritários e minoritários em um esquema de regulação de conflitos, e no âmbito escolar é sem dúvida um discurso político pedagógico através do qual as minorias se servem para ascender à educação e enfrentar o preconceito.

Ainda segundo Rebolledo (2009), esse caráter descritivo do multiculturalismo, levou muitas políticas de estado na América Latina a reorientar seus programas educativos destinados às minorias étnicas. Um exemplo dessa reorientação foi o México que, em princípios dos anos dois mil, substituiu o conceito de educação multicultural por educação intercultural. Esta mudança deu-se por considerar que o conceito de educação intercultural apresenta além dos objetivos de coexistência das culturas originárias e mestiças, apresenta também o respeito à diferença, a erradicação do racismo e da discriminação, assim como a transformação das relações de desigualdade. No entanto, esse discurso educativo parece ficar preso por um novo indigenismo e etnicismo, ou indigenismo alternativo.

O indigenismo alternativo, segundo Rebolledo, é de algum modo uma versão do multiculturalismo, diríamos de um “multiculturalismo essencialista” já que propõe uma oposição frente à cultura ocidental, da mesma forma que propõe práticas de representação onde o intuito é apresentar os povos não ocidentais como sendo o outro no ocidente. Nesse sentido,

En el etnicismo o en el nuevo indigenismo alternativo se escudan concepciones ingenuas de la cultura indígena, así como ambivalencias de la sociedad hacia los indígenas que plantan un discurso ambiguo respecto a lo que son realmente las poblaciones indígenas y el lugar que ocupan en la sociedad; en algunos casos ven a los indios como el segmento población atrasada y ominosa que debe integrarse a la

sociedad como vía para su progreso; en otros ven a los indios como parte de la grandeza de la nación y cuya presencia debe mantenerse viva como un signo de tolerancia y multiculturalismo (REBOLLEDO, 2009:46).

Ao analisar as duas concepções acima expostas, podemos perceber que elas operam a partir da dualidade inclusão x exclusão, que visa estabelecer uma separação entre “nós e os outros”. Esta perspectiva, a nosso ver, faz parte de um discurso pré-fabricado de certos grupos indigenistas, que por um lado, coloca os povos indígenas numa condição de ‘inferioridade’, quando defendem a necessidade de uma “integração” à sociedade ocidental como condição para que se alcance o “desenvolvimento”. Esta, por outro lado, ao enaltecer a grandeza destas populações, parece essencializá-las, pois apresenta os povos indígenas com determinados atributos internos como se fossem entidades fechadas. Ao fazer isso, tira qualquer possibilidade de análise que leve em conta as relações de poder para compreender as mais diversas formas de desigualdades sociais vividas por estas populações. Do ponto de vista educacional, dentre os defensores desta perspectiva do novo indigenismo, há aqueles que tendem à assimilação e à integração e há aqueles que defendem uma diferenciação a partir da essencialização da cultura.

Dietz e Mateos Cortés (2011:49-59), ao refletirem sobre as questões educativas em sociedades multiculturais destacam alguns enfoques ou modelos discursivos que foram gerados por atores sociais e instituições que confluem para a prática educativa, visando responder ao problema da diversidade cultural nos contextos educativos; dentre estes enfoques destacam-se: *educar para assimilar ou compensar*, este modelo educativo promove um processo unidirecional de adaptação cultural do alunado, ou seja, sua assimilação à cultura hegemônica, desconsiderando as diferenças existentes no contexto educativo. Outro modelo em destaque é: *Educar para diferenciar ou biculturalizar*, o qual se baseia no pluralismo cultural e estabelece que todas as comunidades autodeclaradas étnica e/ou linguisticamente distintas, têm o direito a uma educação específica. *Educar para tolerar ou prevenir o racismo* foi considerado como um modelo que consiste numa das primeiras tentativas de interculturalização educativa, pois tinha como objetivo fomentar, entre os diferentes setores do alunado, o respeito e a tolerância mediante a formação de valores, atitudes de solidariedade e comunicação humana. *Educar para transformar* consiste em “empoderar” o outro. No entanto, corre o mesmo risco de produzir atitudes paternalistas, já que tem como base os princípios filosóficos do multiculturalismo crítico. *Educar para interatuar* tem um princípio crítico, no entanto, da maior ênfase no conjunto de educandos, não somente nas minorias

étnicas. A tarefa pedagógica neste modelo consiste não somente em tematizar a heterogeneidade excludente na sala de aula, mas principalmente aproveitá-la pra gerar entre os alunos mecanismos intergrupais de formulação, negociação e resolução de conflitos. *Educar para empoderar* está mais diretamente ligado aos movimentos multiculturalistas institucionalizados, é fortemente influenciado pela educação popular latino-americana, e nas suas estratégias de conscientização dos grupos oprimidos acerca das possibilidades de transformação. É fortemente marcado pelas lutas e ações para a obtenção de cotas de participação política que se opõe as injustiças sociais. Já *Educar para descolonizar*, é um modelo mais característico de países latino-americano e combate o modelo educativo unidirecional que promove a assimilação e a integração nacional.

Ao analisarmos os diversos modelos educativos acima descritos, entendemos que a proposta de uma educação multicultural não é suficiente para atender às reais necessidades das populações desfavorecidas. Entendemos ser necessário pensar um novo modelo de educação. Neste caso, defendemos a ideal de uma *educação intercultural*, por acreditar que este modelo educativo, pautado no reconhecimento das diferenças, se utiliza desta para potencializar encontros em que o diálogo se dá na base do reconhecimento do outro. Dessa forma, a ênfase não é na barreira que isola e serve de fortalecimento de uma cultura, mas na possibilidade de criar pontes entre as diversas culturas para multiplicar-se e encharca-se através do diálogo (ANSIÓN, s/d).

Diante do exposto, percebemos que, mesmo que o multiculturalismo tenha instaurado o debate sobre o reconhecimento e o respeito às diferenças, propondo que a escola fosse vista como um espaço de interação e acolhida do outro, parece não ter sido suficiente para dirimir o fosso entre os sujeitos culturalmente diferenciados, que coexistem no ambiente educacional. Essa perspectiva educacional limitou-se a reconhecer as diferenças que coabitam no mesmo contexto, tomando a diversidade cultural como um fato dado, desconsiderando que cada sujeito tem seu modo próprio de agir, ver e interagir com sua realidade social. Também não foi capaz de perceber que a interação entre as diferentes culturas pode contribuir para que pessoas ou grupos sociais modifiquem seu horizonte de compreensão, assumindo novos pontos de vista e diferentes lógicas de interpretação da realidade social em que vivem.

Ao contrário dessa, a educação intercultural surge como uma forma de promover a relação entre as pessoas enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas

culturalmente de modos muito variados, nas quais são sujeitos ativos¹⁷. Apresenta-se como um processo complexo e multidimensional que envolve diferentes fatores, tais como, a pessoa, o grupo social, a língua, a religião, etc., não se limitando apenas ao reconhecimento, mas indo além deste, promovendo acima de tudo uma interação entre os sujeitos. Tal interação vai além da dimensão individual e de suas respectivas identidades culturais.

1.5- Interculturalidade, interculturalismo e educação intercultural.

O tema das relações interculturais ou diálogo intercultural tem sido abordado pelas mais diversas disciplinas, seja pela antropologia, sociologia, filosofia, ciência política, pedagogia. No entanto, cada campo do conhecimento o aborda desde perspectivas particulares. Sob uma perspectiva antropológica, Bartolomé (2006) afirma que um dos primeiros a argumentar sobre essa questão, já na primeira metade do século passado, a partir de uma noção concreta de “biculturalismo”, foi o antropólogo Evon Vogt, quando estudou a incorporação de indígenas navajos no exército americano durante a segunda guerra mundial, para que seu idioma fosse utilizado como código de transmissão de mensagens. Segundo este autor, se tomarmos como referência as teorias vigentes na época, poderia se esperar que ao final do treinamento os navajos estivessem “aculturados”, no entanto, esse grupo de navajos demonstrou que não era necessário renunciar ao seu mundo cultural para ascender a outro, pois ao terminar o treinamento, eles voltaram para suas comunidades e retomaram suas antigas formas de vida, porém não esqueceram a cultura tecnológica e social, aprendida.

Com este exemplo, Bartolomé, afirma que se pode propor o biculturalismo como antecedente do atual conceito de interculturalidade, o que levaria a uma análise da mesma a partir de duas perspectivas. Em uma perspectiva a interculturalidade estaria relacionada com o ato de vincular-se ou relacionar-se com duas ou mais diferentes culturas em espaços plurais. Na outra, estaria relacionada com as configurações culturais resultantes dos processos de globalização na contemporaneidade, onde os indivíduos submetidos às diversas influências culturais poderiam recorrer instrumentalmente a qualquer dos repertórios culturais de significados de que são portadores. Desta perspectiva de interculturalidade, os seres humanos já não possuem somente sua cultura de nascimento, mas seriam proprietários de várias tradições culturais, as quais recorreriam, de acordo com o contexto interativo e conjuntural.

¹⁷ Uma análise crítica e mais aprofundada das diferenças entre educação multicultural e intercultural, será apresentada no item, 1.6 da presente tese.

Porém, esta forma de interculturalidade não leva em conta os aspectos hegemônicos da globalização, bem como, a imposição cultural que ela gera, pois o que realmente se globaliza é o ocidente, assim, a interculturalidade proposta não deixa de ser outra metáfora, para a ocidentalização planetária (BARTOMOMÉ, 2006: 122-123).

Bartolomé (2006), continuando com sua reflexão, afirma existir outras formas de interculturalidade não alienante, que acontece quando o ser humano está em condições de incorporar aspectos selecionados dos fluxos culturais que circulam mundo afora, porém de acordo com seus interesses, podendo incorporá-los dentro de seus marcos conceituais com a menor violência possível. Ou seja, quando esse processo responde a seus objetivos e não como imposição coercitiva. Para exemplificar esse modelo de interculturalidade, cita como exemplo as populações indígenas da América Latina, que tem aprendido os idiomas dominantes e estão se capacitando para mover-se dentro de culturas diferentes das suas. Tal fato se dá em virtude das necessidades destas populações relacionarem-se em outros idiomas com compradores de seus produtos. Para Bartolomé, esse tipo de interculturalidade não implica a renúncia de seu mundo próprio, mais se trata de uma forma de contribuir para sua reprodução a partir de uma melhoria econômica.

Ao analisar as diferentes perspectivas de interculturalidade proposta por Bartolomé, pensamos que o modelo que ele chama de interculturalidade não alienante não difere dos outros modelos que ele considera impositivo e alienante. Ora, a própria necessidade das populações indígenas aprenderem outro idioma para comunicar-se com turistas e potenciais compradores de seus produtos, já não seria uma imposição da cultura dominante, visto que os compradores não tem a mesma obrigatoriedade de aprender as línguas indígenas? É possível justificar esse “modelo de dominação” tendo como fundamento uma melhoria econômica? Neste caso, não estaríamos caindo em certo utilitarismo? Entendemos que, tanto neste caso como nos outros há um “diálogo intercultural”, mas mesmo assim, esse diálogo se dá apenas em uma direção e de forma hierarquizada, e como o próprio autor afirma, uma vez mais o ocidente torna-se mais globalizado e as populações indígenas “localizadas” (SANTOS 1997).

Soriano (2004), ao refletir sobre as diferentes concepções acerca do interculturalismo, afirma que este é um termo que nos remete a uma ideia de coexistência de culturas em um plano de igualdade, e que este tem sido usado por muitos investigadores como tendo o mesmo significado que multiculturalismo. No entanto, seria mais apropriado utilizar o termo multiculturalismo para descrever a constatação empírica da coexistência de culturas, enquanto

que o interculturalismo tem uma pretensão mais normativa ou prescritiva, ou seja, traz presente a exigência de um tratamento igualitário a todas as culturas. Para este autor, o interculturalismo se apresenta em dois planos: um ético e outro sociológico. No plano ético, defende que todas as culturas têm o mesmo valor no processo de intercambio cultural, e por esta razão devem participar como iguais; já no plano sociológico, supõe a presença e a coexistência em um nível de igualdade de todas as culturas, no momento de contato. De modo geral, o interculturalismo é uma ideologia sobre as relações entre as culturas que se propõe superadora de outras ideologias como, por exemplo, o imperialismo, comunitarismo e liberalismo.

Schmelkes (2008), ao abordar a temática do interculturalismo, chama a atenção para a necessidade de fazer uma distinção entre interculturalidade e interculturalismo. Para essa autora, a interculturalidade é um conceito “descritivo-explicativo” e se constitui como um campo de estudo da história, da antropologia e da sociologia, que descreve e explica as relações entre os diferentes grupos culturais no interior de uma sociedade. Enquanto campo de estudo, a interculturalidade abarca um grande leque de temas tais como: o racismo, a discriminação, exploração vinculada à dominação cultural e também as relações respeitadas entre os membros de uma sociedade. Já o interculturalismo, figura como um projeto, uma intervenção, no sentido de uma sociedade desejada. Dessa forma o interculturalismo, é

un proyecto de nación centrado en las relaciones cualificadas entre los grupos culturales de un país: relaciones que se basan en el respeto, que se dan desde posiciones de igualdad desde el ser de cada cultura y que resultan mutuamente enriquecedoras [...] persigue el aprecio del otro diferente [...] enfatiza lo enriquecedor de las relaciones interculturales puesto que ellas abren horizontes, amplían opciones, cuestionan lo que se da por natural, favorece la criticidad, [...] es parte integrante de una democracia en una sociedad multicultural y es también ingrediente esencial de una sociedad justa e equitativa (SCHMELKES, 2008: 04).

Ainda segundo essa autora, na América Latina, usamos o termo interculturalidade como sinônimo de interculturalismo. Isso porque nesta parte do continente, o interculturalismo nasceu com a educação intercultural bilíngue. Nesse sentido, a interculturalidade ou interculturalismo, aqui na América Latina, se diferencia dos outros países, devido aos seus destinatários. Na Europa, por exemplo, as questões relacionadas à interculturalidade foram desenvolvidas na perspectiva de uma atenção aos imigrantes dos diversos países daquele continente. Este fato se dá igualmente em países anglo-saxônicos. Foi,

portanto, na tentativa de melhorar as relações entre os imigrantes e a sociedade, que no início da década de 1980, os governos europeus passaram a desenvolver programas visando à formação de professores com ênfase na interculturalidade.

Embora autores como Dietz e Mateos Cortés (2009) e Mateos Cortés (2011), defendam que o discurso intercultural chega à América Latina, vindo da Europa, através de tratados e convenções, há autores como Luis López (2009), que defende que a noção de interculturalidade no campo da educação surge quase que de forma simultânea tanto na Europa, quanto na América Latina, em princípios dos anos de 1970, porém com perspectivas e interesses diferentes, pois;

en Europa, esto se debió a la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, resultantes del influjo cada vez mayor de aleados de trabajadores y familias migrantes del Tercer Mundo. La migración incidía que en un mismo salón de clase pudiese encontrarse e interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos nacionales, étnicos y culturales. En América Latina en cambio, el uso del término se dio en el marco de proyecto de educación indígena, en las que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura escolar hegemónica (LOPÉZ, 2009:180).

Na França, essa preocupação com a interculturalidade, se iniciou na década de 1970 com trabalhos voltados para os filhos de imigrantes, tendo como preocupação especial às dificuldades linguísticas e escolares, bem como com a manutenção da cultura de origem, e particularmente em ações relacionadas ao ensino para imigrantes e às demandas de trabalhadores estrangeiros (VIEIRA, 1999). Na Itália não foi diferente, depois da intensificação do fluxo de imigrantes, aquele país passou a ser visto como multicultural e a escola devia dar conta dessa situação, surgindo, assim, a ideia de uma educação intercultural com o desejo de promover uma nova propensão à convivência e uma plena consciência da globalização. Na Espanha, a situação é a mesma; naquele país, o programa de educação intercultural nasceu para tratar das especificidades culturais que surgiram com a imigração latino-americana. Foi somente na década de 1980, que surgiram os primeiros trabalhos teóricos sobre interculturalidade, tendo como base as experiências que vinham sendo desenvolvidas em anos anteriores (COLLET, 2001).

De modo geral, segundo López (2009:181), a educação intercultural na Europa, surge com a finalidade de, em um primeiro momento, solucionar os problemas com os quais se defrontavam alunos imigrantes, devido a seu desconhecimento da língua oficial da educação; e posteriormente evidenciar a necessidade de assegurar a convivência entre diferentes. Ainda

segundo este autor, o resultado dessa ação foi a aceitação de um paradigma intercultural de ensino de línguas e de tolerância frente às minorias étnicas, como uma forma de encontrar a convivência em sociedades urbanas extremamente complexas, bem como, uma forma de prevenir o preconceito, a discriminação e a xenofobia. Isso visava proteger e consolidar a democracia. No entanto, as respostas não foram imediatas, tampouco unívocas. De fato, hoje em toda Europa, sob a denominação de educação intercultural se acolhe enfoques diversos que vão desde a assimilação até o pluralismo cultural.

Ao refletir sobre a interculturalidade na América Latina, Candau e Russo (2010), afirmam que toda a bibliografia por eles analisada, assim como, as entrevistas feitas com especialistas das mais diversas áreas e países, são unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina, no campo da educação, mais precisamente no contexto da educação escolar indígena. Esta constatação também é evidenciada por Collet (2001), quando aborda o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena¹⁸.

Os primeiros programas de educação intercultural para a população indígena na América Latina surgiram nos meados dos anos de 1980, no Peru (GASCHÉ, s/d). Nesses programas havia uma preocupação de se levar em conta, na formação de professores, bem como nos currículos das escolas primárias, o componente cultural além do componente bilíngue que caracterizava os programas de educação para povos indígenas desde anos de 1950 (GASCHÉ, s/d). Dessa forma, a educação indígena bilíngue passou a ser educação intercultural e bilíngue para povos indígenas.

No que diz respeito à educação bilíngue como antecessora da educação intercultural bilíngue na América Latina, o México se destaca neste sentido. Já que foi o primeiro país a promover uma política educativa em nível nacional, destinada à população indígena, com vista a sua valorização. Foi, portanto, no México pós-revolucionário, mais precisamente a partir da década de 1930, em meio a uma série de mudanças em nível nacional e internacional, que se inicia um novo período para a educação indígena naquele país. Este, caracterizado principalmente pela busca da identidade nacional nas tradições indígenas (COLLET, 2001).

¹⁸ Mesmo que os debates acerca da interculturalidade na América Latina tenham surgido no campo da educação, eles não ficaram circunscritos a esse campo. Aqui na América Latina, este debate expandiu-se para outros campos do conhecimento, de tal forma que hoje podemos falar de sistema jurídico intercultural, sistema de saúde intercultural, comunicação intercultural, filosofia intercultural e até de businesses intercultural (DIETZ, 2012).

Esta ‘vocação’ indígena do estado mexicano vai transformar toda a política educativa até então destinada às populações indígenas. No novo modelo educativo pensado para estas coletividades, as tradições nativas passam a ser valorizadas, tendo a língua indígena como ponto central desta política educativa. No entanto, cabe salientar que através dessa valorização da língua materna, com incentivo ao seu estudo, bem como a produção de material específico e a alfabetização da população indígena, pretendia-se introduzir a língua espanhola nesse meio. Nesse sentido, a língua indígena estava servindo apenas como uma forma de transição.

Para a concretização desse projeto assimilacionista através da educação bilíngue, o governo mexicano contou com o apoio de um grupo de linguistas missionários especializados na tradução do novo testamento para as línguas indígenas. Este grupo tinha como líder, o missionário William Cameron Townsend, criador do Summer Institute of Linguistics – SIL. Este missionário, revestido de um caráter acadêmico-científico, transformou sua proposta missionária em projeto educativo “laico”, que viria ser adotado pelo governo mexicano¹⁹. Foi, portanto, através deste programa educativo que foi moldado o perfil da educação bilíngue no Estado mexicano e que posteriormente alcançaria toda a América Latina e, a partir dos anos de 1970, se transformaria em educação intercultural bilíngue.

Luís Enrique López (2009), ao refletir sobre o desenvolvimento do discurso intercultural bem como da educação intercultural na América Latina, classifica-os em dois modelos: o primeiro, ele caracteriza como sendo uma proposta implementada “de cima para baixo”, por ter seu planejamento pensado e desenvolvido pelo Estado, ou por Ong’s (Organizações não governamentais) não indígenas. Em contraposição ao primeiro, o segundo modelo o caracteriza como “de baixo para cima”, por ser pensado e executado pela agência indígena, ou seja, surge de uma organização de base, ou de outros tipos de lideranças indígenas. Este modelo poderá ser assumido pelos governos com ou sem modificações. Como exemplos, o autor cita: Peru, Brasil e Guatemala, como sendo países característicos do primeiro modelo. E como do segundo, Colômbia, Equador e Bolívia.

No Peru, segundo López (2009), a adoção do conceito de interculturalidade teve lugar primeiro nos projetos e programas escolares das terras baixas peruanas e posteriormente nas serras e nos altiplanos. Naquele país, devido à ausência de uma organização indígena, a noção

¹⁹ Para uma melhor compreensão sobre a atuação do SIL, e seus projetos educativos na América Latina, ver Barros (1993 e 2004). E sobre os processos de educação escolar indígena no México ver, Cruz (2004), Jiménez (2009), Dietz e Mateos Cortés (2011) Mateos Cortés (2011).

de interculturalidade foi assumida e desenvolvida por linguistas e antropólogos que trabalhavam com as populações indígenas; assim sendo o conceito de interculturalidade esteve estritamente relacionado ao de bilinguismo, e restringido à educação escolar para a população indígena.

De modo similar ao caso peruano, no Brasil e na Guatemala, o conceito de interculturalidade desenvolve-se sob as mesmas perspectivas “de cima para baixo”. Ainda que no caso da Guatemala, a influência de acadêmicos norte-americanos fosse decisiva, em ambos os países a ação de Ong’s com uma perspectiva freiriana de educação popular, bem como, de um seguimento da igreja católica ligada à teologia da libertação, foram fundamentais para o desenvolvimento desse conceito²⁰ (LOPÉZ, 2009).

Na Guatemala, a noção de interculturalidade esteve inicialmente relacionada à educação formal para crianças indígenas e desenvolveu-se a partir de um projeto apoiado tanto por Ong’s, quanto pelo Estado. Ali, a noção de multiculturalidade e interculturalidade ingressa no sistema educativo em 1986, como resultado de uma reforma educativa. Nesse contexto, a multiculturalidade foi entendida como reafirmação do que era considerado próprio e foi aplicado às populações indígenas; já o termo interculturalidade foi visto como um espaço de diálogo e de intercâmbio intercultural, portanto, considerado como mais necessário a populações não indígenas (LOPÉZ, 2009).

Colômbia, Equador e Bolívia são exemplos de países onde o conceito de interculturalidade surge a partir da perspectiva dos movimentos indígenas, ou seja, “de baixo para cima”. Na Colômbia, por exemplo, a noção de interculturalidade surge de uma perspectiva mais engajada do movimento indígena. Naquele país, o conceito de educação intercultural surge em substituição ao conceito de educação bicultural. Tal fenômeno ocorre em fins dos anos de 1979, quando o CRIC, (Conselho Regional Indígena de Cauca) assumiu a responsabilidade sobre a educação dos povos indígenas da região de Cauca. Logo de início, o CRIC adotou uma posição de educação popular, para em seguida assumir o termo etnoeducação (LOPÉZ, 2009) e com a Constituição Colombiana de corte multicultural em 1991, a etnoeducação para os povos indígenas foi institucionalizada (WALSH, 2011).

²⁰ Neste capítulo não vou falar do Brasil, já que o próximo está dedicado a uma contextualização da educação escolar indígena neste país. Na oportunidade elaboraremos um histórico da educação escolar indígena neste país desde as primeiras tentativas de uma educação “civilizatória” e assimilacionista até o desenvolvimento de políticas de educação intercultural.

No Equador, a denominação intercultural foi adotada entre os anos de 1979 e 1985, a partir de um projeto de alfabetização desenhado e coordenado pela Pontifícia Universidade Católica do Equador, em convênio com o Ministério da Educação. Tal projeto tinha como propósito a construção de consensos em relação à escritura do quéchua. Outro aspecto que marcou a noção de interculturalidade no Equador foi o envolvimento indígena na gestão do fazer educativo bem como nas tomadas de decisões de aspectos que fossem considerados importantes na elaboração da grafia da língua quéchua (LOPÉZ, 2009).

Walsh (2009: 22), autentica a visão de López (2009) quando afirma que, no contexto equatoriano, uma construção “desde baixo” evidencia que naquele contexto a interculturalidade “é conceito, aposta e projeto cunhado e significado pelo movimento indígena, princípio ideológico de seu projeto político que - desde os anos 90 - veio apontando a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes”.

No contexto boliviano, o termo interculturalidade começou a ser usado juntamente com o de educação popular, tanto da perspectiva do Estado como da sociedade civil, desde a reconquista da democracia naquele país. Foi, portanto, nos anos de 1982/3, período do governo da Unidade Democrática Popular, que os povos indígenas conseguiram um papel de atores políticos chave, uma vez que, conseguiram incorporar-se à comunidade política. Com esta posição, juntamente com organizações sociais e de base, exigiram a transformação da educação nacional para postura de aceitação da diversidade cultural e linguística que caracterizava o país. Por meio da pressão popular se aceitou, em âmbito nacional dois alfabetos oficiais; o quéchua e o aimará, e a partir destes se executou o plano nacional de alfabetização popular. Nesse sentido, na Bolívia, se utilizou o termo educação intercultural bilíngue antes de educação bilíngue e intercultural como em outros países (LOPÉZ, 2009).

Em termos de América Latina, não podemos afirmar que somente Colômbia, Equador e Bolívia tiveram a educação intercultural implantada mais de uma perspectiva indígena que do Estado, pois, não é fácil estabelecer uma análise tomando em conta a realidade de todo um país, isso porque no interior do próprio país pode e deve haver peculiaridades. Dessa forma, o que podemos afirmar é que, no que se refere à adoção de uma educação intercultural para povos indígenas, esse processo ocorreu em quase todas as regiões de modo a cobrir quase todo o continente. Ao longo dos anos, na maioria dos países que compõe essa vasta região que é a América Latina, se tem optado por uma educação intercultural bilíngue, seja de uma perspectiva dos povos indígenas ou do próprio Estado, dessa forma,

la noción de interculturalidad ha logrado incrustarse en la retórica legal y la política educativa de al menos 18 países de la región, tanto de una perspectiva de educación intercultural bilingüe como de una educación intercultural para todos. Cabe destacar, sin embargo, que la adopción ha sido producto de la demanda y la lucha política indígena (LOPEZ, 2009: 167).

Frente ao exposto, podemos perceber que a noção de interculturalidade aterrissa na América Latina com uma concepção totalmente distinta do contexto europeu. Aqui, a noção de interculturalidade surge estritamente ligada ao campo da educação escolar indígena, e, como parte da retórica inovadora dos projetos de educação bilíngue (MUÑOZ CRUZ, 2002).

Foi, portanto, a partir dos anos de 1980 que o discurso de uma educação intercultural bilíngue na América Latina passou a ser empregado por investigadores, professores e lideranças indígenas como conceito estratégico para desenvolver uma educação escolar para as populações indígenas. Esta concepção torna-se mais evidente quando os gestores e planejadores da educação tentam incorporar conteúdos culturais indígenas ao curriculum da educação básica, com o intuito de tornar flexíveis os currículos educativos oficiais. Em outras ocasiões, é usado para substituir de maneira direta o conceito de educação bicultural ou bilíngue. No entanto, a partir do ano de 1987, esse termo passa a ser recorrente devido aos informes da UNESCO, assim o conceito de “educação intercultural” passa a ser um termo dominante entre o *metié* dos especialistas e pensadores da educação indígena (Rebolledo 2009).

É importante ressaltar que as políticas interculturais direcionadas às minorias étnicas foram construídas sobre conhecimentos oriundos da antropologia, tendo como princípio base a ideia do relativismo cultural. Tais políticas visavam romper com as práticas integracionistas e assimilacionistas, pois a principal característica da interculturalidade é o reconhecimento e o respeito à diferença e esse respeito aponta para um tratamento igualitário, onde não há uma sobreposição de uma cultura sobre a outra (COLLET, 2001).

1.6- Multiculturalismos *versus* Interculturalismo

Ao refletir sobre as políticas interculturais destinadas às minorias étnicas, sobretudo a educação intercultural, é preciso, antes fazer uma distinção entre esses dois termos, pois muitas vezes a noção de interculturalidade se confunde com multiculturalidade (COLLET, 2001; MIRANDA, 2004; VIEIRA, 1999; REBOLLEDO, 2009). Tal situação leva-nos a uma

reflexão sobre os mesmos, na tentativa de compreender quais são as suas diferenças e/ou semelhanças no que se refere à educação.

De acordo com Rebolledo (2009), nas ciências sociais, os termos multiculturalismo e interculturalidade têm sido usados indistintamente, isso porque alguns investigadores acreditam que não há uma distinção entre os mesmos, e que inclusive podem significar a mesma coisa. Entretanto, vários estudiosos têm chamando atenção para esse uso, e afirmam que não se trata de uma simples interação de termos, mas de algo mais. Algo que tem a ver com a situação geográfica, política e econômica e, sobretudo, com o enfoque político dominante, bem como com o discurso político das minorias. Nesse sentido, o autor afirma que:

La diferencia entre el interculturalismo y multiculturalismo parece ser evidente: los países anglosajones suelen usar el multiculturalismo para describir la coexistencia de culturas dentro de una nación, en tanto que la interculturalidad es un concepto usado por ciertos países europeos (Francia, Alemania, Italia y España) y Canadá para referirse a la lucha contra el racismo y la xenofobia, así como a la estimulación de la integración positiva de las minorías nativas e inmigrantes. (REBOLLEDO, 2009: 45)

Ao analisar esta distinção proposta por Rebolledo, entendemos que ao se usar indistintamente os termos multiculturalismo e interculturalidade, estamos incorrendo em um erro, já que do ponto de vista teórico-crítico o multiculturalismo está relacionado a uma ação ou estratégia política, ou seja, é um conceito normativo, enquanto que interculturalidade significa a realidade empírica. Entendemos também que, usar o termo multiculturalismo como um descritor da coexistência de culturas em uma mesma sociedade ou nação, é esvaziá-lo de seu sentido político e filosófico, quando foi exatamente esse sentido político-filosófico do termo que impulsionou as lutas por reconhecimento. Assim sendo, entendemos que as diferenças entre Multiculturalismo e Interculturalidade não ficam apenas no plano descritivo, mas, sobretudo, no plano das propostas sociopolíticas.

Miranda (2004:17-19), ao tentar diferenciar estes termos afirma que multicultural é visto como um fenômeno social e político que surgiu nas últimas décadas. Já o termo intercultural está ancorado diretamente na prática social e é gerado essencialmente por disfunções nas relações humanas, causadas por rupturas que atravessam o corpo social. Assim, “o termo intercultural aparece como uma noção polêmica, carregado de afetividade e caracterizado por uma grande elasticidade semântica”. É, portanto, partindo dessa perspectiva que o prefixo “inter” indica uma relação entre vários elementos diferentes, marcando assim

uma reciprocidade, mas ao mesmo tempo uma separação, uma disjunção (MIRANDA, 2004:17-19).

Para Tubino (2002:1-5), as diferenças entre o multiculturalismo e o interculturalismo não estão somente na ordem conceitual, mas envolvem políticas públicas, que se apresentam de forma contraditória. Segundo ele, as políticas multiculturais se sustentam filosoficamente na “concepção ilustrada de tolerância”²¹ e no princípio da diferença do “liberalismo político”²². Assim, a legislação multicultural de cotas raciais e de gênero, é uma legislação anti-discriminatória, que a partir de critérios quantitativos gera uma “tolerância negativa”²³ e uma equidade de oportunidades para as minorias excluídas. No entanto, não promove uma cultura de política pública: esse é seu limite. Diminui os fossos sociais: é sua contribuição. Fortalecem os preconceitos e os estereótipos negativos entre os diferentes: é o problema que gera. Não fomentam relações interculturais de integração positiva: geram equidades de oportunidades.

Já a interculturalidade, surge como uma resposta ao esgotamento de um projeto moderno e a crise do eurocentrismo logocêntrico. E na América Latina, surge como uma resposta à imposição cultural e à incapacidade do estado de lidar de forma razoável com os conflitos de identidades. Assim, “el sentido de la interculturalidad es un intento basado en los grandes ideales de la Ilustración, por manejar razonablemente el conflicto de las identidades mediante el ejercicio del diálogo y la negociación entre las partes” (TUBINO, 2002: 08).

Aquino (2001), por sua vez, afirma que o multiculturalismo, mais que um conceito normativo, é um fato social, isto é, pressupõe a presença de grupos com diferentes códigos culturais como consequências das diferenças étnicas, linguísticas, religiosas ou nacionais em uma mesma sociedade. A interculturalidade, da mesma forma que a assimilação imposta ou a segregação, seria mais uma resposta normativa a essa realidade plural que supõe a existência da multiculturalidade, seus desafios, problemas e necessidades. Estando, portanto, no plano dos ideais, valores ou princípios, ou seja, no plano normativo. Dessa forma, o multiculturalismo compreenderia tanto o plano normativo quanto, o plano descritivo, ou seja,

²¹ De acordo com Tubino, é no século XVIII, que se postula pela primeira vez a ideia de tolerância como uma virtude ética pública. Etimologicamente vem do latim *tollere*, que significa suportar. O diferente se tolera, o semelhante se compartilha. A tolerância diz da disposição e da capacidade de respeitar as diferenças. Assim sendo, não é uma disposição natural, é algo adquirido pela educação e pelo hábito. Há dois tipos de tolerância: uma positiva e uma negativa.

²² Teoria da democracia constitucional moderna.

²³ Capacidade de suportar as diferenças, em virtude de algo que se considera mais importante. Tolerar-se o que não se compartilha o que não está de acordo com nossas crenças, costumes e valores.

a realidade social onde existem culturas diversas e a interculturalidade apenas no plano normativo.

Sobre essa distinção entre o multiculturalismo e interculturalismo, Dietz e Mateus Cortez (2009 e 2011), Mateus Cortez (2011) e Dietz (2012), afirmam que para compreendermos como determinados autores vem se apropriando do discurso multicultural ou intercultural, é necessário em primeiro lugar, fazer uma distinção entre: plano descritivo, - a realidade existente e o plano normativo - as propostas sociopolíticas e éticas. Em segundo lugar, separar conceitualmente os discursos descritivos ou analíticos da interculturalidade e da multiculturalidade dos discursos propositivos ou ideológicos acerca do multiculturalismo e interculturalismo. É necessário também, segundo eles, distinguir entre os modelos de gestão da diversidade, aqueles que se baseiam na diferença e aqueles que fazem ênfase na interação entre os membros dos diversos grupos que compõem uma determinada sociedade.

Plano dos fatos = o que é. A realidade empírica.	Multiculturalidade Diversidade cultural, linguística e religiosa etc.	Interculturalidade Relações interétnicas, Inter-linguística e inter-religiosa.
Plano normativo/ ou das propostas sociopolíticas e éticas = o que deveria ser	Multiculturalismo Reconhecimento das diferenças Princípio da igualdade Princípio da diferença	Interculturalismo Convivência na diversidade. Princípio da igualdade Princípio da diferença Princípio da interação positiva.

Fonte: Dietz e Mateus Cortés (2011) e Dietz (2012)

Esta distinção proposta por Dietz e Mateus Cortés, até o momento, parece-nos a mais esclarecedora neste debate, pois coloca o debate em duas dimensões, uma dimensão descritiva, ou seja, da realidade empírica e outra dimensão normativa, ou seja, no plano das ideias. Dessa forma, é possível perceber que a multiculturalidade, assim como a interculturalidade estão no plano factual, ou seja, devem ser vistas e analisadas como sendo uma realidade concreta. Enquanto que o multiculturalismo e interculturalismo situam-se no plano normativo, ou seja, como propostas sócio-políticas. Esta distinção ainda nos permite visualizar as diferenças existentes entre tais conceitos. Enquanto a multiculturalidade faz ênfase na diversidade, a interculturalidade enfatiza as relações entre os diferentes. Dessa

forma, podemos percebê-la como uma alternativa ético-política frente ao assimilacionismo homogeneizante dos Estados-nacionais (TUBINO, 2002).

Conforme Tubino (2002), interculturalidade surgiu de maneira concreta, aqui na América Latina, no âmbito da educação escolar indígena como um modelo alternativo à educação homogeneizante. Hoje, quando falamos em interculturalidade, referimo-nos a um ambiente mais amplo. Assim, optar pela interculturalidade é: optar por um estado que inclua grupos vulneráveis; pela criação de culturas políticas enraizadas nas culturas de base e pela vigência das cidadanias diferenciadas culturalmente que se reúnem em torno de uma cultura política comum. Ou seja, é optar por justiça distributiva e justiça cultural. Dessa forma, a interculturalidade, enquanto atitude e opção filosófica, sustenta-se de maneira direta, na ética do reconhecimento e na hermenêutica do diálogo (TUBINO, 2002: 09).

Ao discorrer sobre a ética do reconhecimento como princípio norteador da interculturalidade, Tubino (2002), recorre aos pressupostos teóricos de Charles Taylor (1994), para afirmar que o reconhecimento não é uma gentileza devido ao outro, mas uma necessidade humana vital. A questão de fundo desse reconhecimento, segundo Tubino, está no fato de a identidade do ser humano ter uma gênese dialógica. Independe, assim, da cultura ou contexto social em que nascemos; a gênese do autoconceito humano não é, e nem pode ser monológica, pois os sujeitos constroem suas identidades no processo de interação e socialização com outros importantes. Dessa forma, a narrativa que se constrói de si, constrói-se a partir de como se é percebido pelos outros ao longo da vida. Assim, para Tubino (2002:09), *“podemos decir que la percepción del otro determinar la auto-percepción de yo. La imagen que los otros proyectan de nosotros mismo, determina la auto-imagen que manejamos de nosotros mismos”*.

Outro princípio teórico postulado por Charles Taylor que é abordado por Tubino é o não reconhecimento ou reconhecimento incorreto, este pode afetar negativamente as pessoas reduzindo-as a uma maneira falsa e distorcida de ser. Assim, o reconhecimento é mais que tolerância e respeito às diferenças, reconhecer o outro é respeitar sua autonomia e percebê-lo como valioso. Para Tubino,

El verdadero reconocimiento es a posteriori, se da en la experiencia del encuentro con el otro. Pero sólo es posible en relaciones auténticamente simétricas y libres de coacción. El verdadero reconocimiento presupone una actitud reflexiva en relación a nosotros mismos, una objetivación de nuestra manera de entender y valorar el mundo. Presupone la tematización de nuestras creencias pre-reflexivas, modelos de

vida buena y valoraciones habituales. Presupone, en una palabra, tomar distancia de nuestra cultura para valorarla como un punto de vista más entre otros. Nos permite liberarnos del etnocentrismo acrítico que impide la apertura al otro y la valoración de las diferencias. (...) El reconocimiento, es decir, la comprensión y la valoración a posteriori de las diferencias hace posible el enriquecimiento y la autocreación recíproca, es decir, la interculturalidad (TUBINO, 2002: 09-10).

Para Tubino, além do reconhecimento, o diálogo é fundamental no processo de construção da interculturalidade, pois deve ser visto não apenas como uma troca, mas como um encontro humano. O diálogo sendo considerado esse encontro humano, nele ocorre uma fusão de horizontes, no qual se cruzam perspectivas valorativas e cosmovisões diferentes, mas sem hierarquização. Neste diálogo, o que se busca produzir a partir da fusão de horizontes culturais distintos, não é o consenso entre os diferentes, mas a ampliação de pontos de vista, e autocriação de identidades. Assim, o diálogo intercultural produz a recriação e fecundação recíproca de identidades.

Barrio (2006), corrobora a ideia acima, ao afirmar que a interculturalidade é fundada prioritariamente no diálogo entre as diversas culturas. Este poderá acontecer dentro dos mais variados contextos, seja através dos meios de comunicação de massa ou até mesmo através da arte, da religião e da medicina. No entanto, este deve ser visto como um espaço compartilhado de comunicação onde não há supremacia de uma cultura sobre as outras e nem mesmo uma concorrência, pelo contrário, há uma possibilidade de colaboração, segundo ele,

en el campo de la medicina ya se han dado pasos muy prometedores en la colaboración de diversas culturas, dejando atrás dañinos prejuicios, valorándose, por ejemplo, técnicas chamánicas, practicas orientales e intervenciones psicosomáticas otrora consideradas anticientíficas. También uno de los ámbitos culturales donde mayores progresos pueden darse en el sentido apuntando es en el de la cultura simbólica y el folklore. Fiestas, rituales, vestimentas, músicas, danzas, sirven para dar a conocer pueblos y para valorarlos positivamente o al menos saber de su existencia. Es verdad que muchas veces se cae en simplificaciones y estereotipos, motivados por premios económicos-turísticos, o por una engañosa perspectiva exotista, pero no debe desecharse lo folklore como instrumento tanto de afirmación étnica, como de integración y de contacto intercultural. Pues, ambas realidades no son esencialmente contradictorias; son, como decimos, dos polos dialécticos entre los que se mueven las sociedades (BARRIO, 2006; p.13).

Seguindo essa mesma perspectiva apontada por Barrio, Schmelkes (2009), afirma que o interculturalismo busca o estabelecimento do respeito pelo outro, como necessidade da identidade pessoal e grupal. Reconhece ainda o valor de cada pessoa por ser pessoa, e de cada

cultura por ser cultura e supõe que as relações entre as diferentes culturas do mundo devem se dar na base do respeito e em posição de igualdade. Assim, segundo ela, o interculturalismo,

entendido como esta relación entre culturas desde posiciones de igualdad y basada en el respeto, es fundamental para la democracia. Es imposible, en una sociedad pluricultural, que haya democracia sin una relación intercultural respetuosa. La base profunda de la democracia es la pluralidad. En cada sitio debe arraigarse la pluralidad existente. Además, la democracia supone en primer término, tolerancia, que es un contrario del racismo (SCHMELKES, 2009:27).

Muñoz (1997), também compartilha da ideia acima, para ele, o interculturalismo supõe uma inter-relação entre diferentes culturas, “inter” indica uma relação entre vários elementos diferentes, marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento), refere-se a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação. Portanto, este conceito trata de explicar a realidade social e cultural entre os povos e os elementos pedagógicos presentes nos conhecimentos, habilidades, atividade criadora e normas de relação com o mundo, que se concebe entre as etnias e os conhecimentos assimilados da cultura “ocidental” não-indígena, presente nos sujeitos cognoscentes e nos objetos cognoscíveis (literaturas) sistematizados.

Diante do exposto, percebemos que a interculturalidade pode ser vista como um diálogo entre culturas, ou seja, uma interação entre os diferentes, porém de forma recíproca (COLLET, 2001; MIRANDA, 2004); como forma de resolução de conflitos de identidade mediante o diálogo e negociação (TUBINO, 2002); relação dialógica entre culturas (BARRIO, 2006); visa estabelecer o respeito ao outro a partir do diálogo entre as culturas (SCHMELKES, 2009); inter-relação entre culturas através do diálogo (MUÑOZ, 1997).

Frente a esse debate que coloca a interculturalidade como uma relação dialógica entre culturas, Ansion (2007: 40), chama-nos a atenção que, interpretá-la desta maneira pode nos levar a uma essencialização da cultura. Segundo ele, a primeira vista poderíamos ver a interculturalidade como uma relação entre culturas, no entanto, ao defini-la ou referir-se à interculturalidade como uma mera relação entre culturas, seria na realidade um abuso de linguagem. Assim, seria melhor defini-la como uma relação entre pessoas, gente, que compartilham culturas diferentes, pois dessa forma se evitaria o risco da essencialização da cultura. Ainda segundo este autor, no campo da educação e da saúde a interculturalidade tem uma conotação de um projeto pois,

cuando se habla de interculturalidade, se habla de algo deseable y este es un sentido perfectamente válido, sobre el que volveremos, pero ganaremos mucho si lo entendemos primero en el sentido descriptivo, es decir, si se entiende la interculturalidade, antes que como proyecto, como relaciones interculturales “realmente existentes”, en otras palabras, como interculturalidad de hecho(ANSION, 2007: 41)

Ansion (2007), afirma que apesar de toda uma efervescência acerca da interculturalidade na América Latina, ainda pairam muitas dúvidas sobre seu sentido. Segundo ele, há duas formas distintas de se ver e pensar a interculturalidade. Entre os que buscam o reconhecimento para sua cultura, que fora subordinada e depreciada ao longo dos séculos, alguns consideram que o termo se introduziu como uma política que foi destinada a integrar as culturas subordinadas às culturas hegemônicas através da assimilação. Para estes, a interculturalidade surge como uma ameaça vinculada às Políticas de Estado que buscam por esse meio apaziguar os movimentos étnicos na América Latina. Para outros, a interculturalidade é utilizada como sinônimo de identidade cultural que coincidiria com a necessidade de reforçar, reivindicar e valorizar as culturas ancestrais. Nesse sentido, segundo o autor, uma questão fundamental no debate acerca da interculturalidade é definir como estamos entendendo a cultura.

Tubino (2002), também nos chama a atenção para uma dupla interpretação da interculturalidade. Para ele, o diálogo intercultural tem sido pensado de duas formas: como imagem ideal ou como utopia realizável. Como imagem ideal, é visto como sinônimo de ausência de conflito, ou seja, há uma harmonia absoluta entre os diferentes. Entretanto, pensar o diálogo intercultural nestes termos é não levar em conta que os conflitos de identidades são inerentes à vida social que, se forem manejados de forma “correta” podem vir a torna-se o motor que dinamiza a convivência social, mas se não são adequadamente resolvidos podem desembocar na violência e nos conduzir à guerra generalizada. Se manejados de forma razoável entre as partes conflitantes com critérios de prudência e equidade, leva-nos a vigência da cidadania. Nesse sentido, o dialogo intercultural como utopia realizável e projeto de sociedade é sinônimo de resolução razoável de conflitos, não sendo um estado ideal, mas um processo social que pressupõe decisões e acordo voluntários.

No campo da educação escolar indígena, segundo Tubino (2005), essas múltiplas interpretações acerca da interculturalidade enquanto proposta e projeto educativo têm causado muitas controvérsias e gerado simpatia e antipatia dentre os destinatários. Entre os indígenas da região amazônica há uma grande simpatia, pois estes são os primeiros a reclamar o

reconhecimento de suas diferenças e uma educação que contribua para o fortalecimento de sua identidade, já na região andina há vários setores que veem a educação intercultural como uma educação que discrimina e que reforça o preconceito, e há outros que a consideram como uma estratégia do capitalismo para invisibilizar os problemas sociais. Diante desse impasse, o autor nos convida a refletir sobre o tipo de educação intercultural que está sendo oferecida a essas populações e como estamos concebendo o conceito de interculturalidade, se em uma perspectiva funcional ou crítica.

Uma perspectiva funcional da interculturalidade, segundo Tubino (2005), é assumida como estratégia para favorecer uma coesão social, onde os grupos socioculturais subalternos são assimilados à cultura hegemônica, favorecendo um maior diálogo entre os diferentes grupos e estimulando a tolerância mútua. Neste sentido, as relações de poder entre os grupos não são colocadas em questão. Já a perspectiva crítica, trata de questionar as diferenças e desigualdades que foram construídas ao longo da história entre os diferentes grupos socioculturais; sejam esses grupos étnico-raciais, de gênero, entre outros. Essa perspectiva parte da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que possam assumir as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos, e que de certa forma supõe ‘empoderar’ aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Candau (2009), ao refletir sobre a educação intercultural na América Latina, também aponta para algumas tensões que se impõem a esses debates. Segundo ela, na prática, a educação intercultural encontra desafios que se constituem enquanto tensão no sentido de entender que tipo de interculturalidade se está praticando, se uma interculturalidade para todos ou para alguns, se uma interculturalidade de fato ou de projeto, interculturalidade aditiva ou abordagem transformadora de currículo, uma interculturalidade crítica ou funcional, sendo esta última a principal tensão no debate sobre as relações interculturais no campo educativo na América Latina²⁴.

O exposto acima nos permitiu perceber como o debate acerca da interculturalidade e educação intercultural vêm sendo visto e percebido na América Latina. Vemos, portanto, que algumas destas interpretações são de certa forma antagônicas. Entretanto, esse antagonismo é crucial, pois mostra que esse é um tema sobre o qual não há consenso, e que o debate não se esgota aqui. Sugere também que essas divergências devem ser analisadas, não somente a

²⁴ Essa principal tensão já evidenciamos linhas acima quando apresentamos a proposta de Tubino. Sobre essas tensões ver Candau (2009).

partir de uma filosofia eurocêntrica, mas também a partir da visão das comunidades indígenas e das minorias étnicas, que são os destinatários dessas políticas. Se assim o fizermos, é possível um conceito de interculturalidade mais polifônico²⁵, que também represente o ponto de vista de seus destinatários. Não estamos com isso, propondo a criação de um conceito a partir da visão dos “nativos”, mas problematizá-lo, no sentido de melhor entender sua aplicabilidade no campo das políticas públicas destinadas às minorias étnicas.

Mesmo que haja alguns antagonismos com relação ao sentido e objetivo da interculturalidade, os autores são unânimes em um aspecto: apresentam a interculturalidade como uma relação entre as culturas, tendo como base, o diálogo. Dessa forma, partem do pressuposto de uma interculturalidade de fato. Ou seja, a interculturalidade é uma realidade concreta e tem como base as relações interétnicas, inter-linguísticas, inter-religiosas, entre outras.

É, portanto, tomando como base os seguintes autores Dietz e Mateus Cortés, (2009 e 2011) Mateus Cortés (2011), Dietz (2012), Ansion (2007), Tubino (2002 e 2005) e Candau (2009), entre outros, que defendem uma interculturalidade de fato, que nos pautaremos nesta análise. Pois, ao consideramos a interculturalidade uma relação entre culturas, ou como uma relação entre pessoas portadoras de culturas distintas e em constante processo de interação, é possível afirmar que as comunidades indígenas escolhidas como lócus desta investigação são comunidades interculturais. E porque não dizer, nossas sociedades são interculturais. Isso não significa a ausência de conflitos nestas comunidades, pelo contrário, conflitos sempre vão existir já que são inerentes e partes constitutivas de toda e qualquer sociedade, no entanto, a interculturalidade não é caracterizada pela ausência destes, mais pela forma como os soluciona através do diálogo.

Nesse sentido, a tese que levantamos é que a ideia de convivência harmoniosa e sem conflitos, e que o diálogo em pé de igualdade entre as diversas culturas tida por alguns autores como condição para a existência da interculturalidade, é na verdade o que se deseja alcançar através desta. Que a condição para existência da interculturalidade é o reconhecimento das diferenças, assim como a relação dialógica entre pessoas e/ou grupos portadores de diferentes culturas, como forma de resolução de conflitos sempre de forma razoável. Assim sendo, defendemos que mesmo nas relações desiguais há relações interculturais, o que reforça nossa

²⁵ Essa questão da polifonia do conceito de interculturalidade nos remete a outra discussão que a de justiça cultural, abordado por Méndez (2009).

tese de que as relações de igualdade não é condição para que a interculturalidade exista, mais aquilo que se almeja alcançar através desta.

É, portanto, partindo dessa ideia concreta de que a interculturalidade é um diálogo entre pessoas e/ou grupos, portadores de culturas distintas e que este diálogo é uma força motriz na resolução de conflitos sempre de forma razoável, que empreendemos esta análise. Para tanto, tomamos a educação escolar como principal elemento de análise devido ao fato de ter sido neste contexto que se desenvolveram as primeiras experiências de interculturalidade, tanto no contexto europeu, como no contexto latino-americano. Dessa forma, assim como (ANSION, 2007), tomamos a interculturalidade no campo da educação como sendo “projeto”, projeto esse que, questiona as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas tendo como base as diferenças culturais. A proposta é construir relações igualitárias, eliminando os muros existentes entre as culturas e estabelecendo pontes dialógicas a fim de proporcionar uma convivência mais harmoniosa, já que neste projeto, as diferenças não são vistas como sinônimo de desigualdades, mas como constituidoras da democracia.

Com esta análise, não nos propomos a avaliar, mas compreender como nestas duas comunidades indígenas de Roraima e principalmente nas escolas, está sendo vista, percebida e praticada a interculturalidade. Se uma interculturalidade ideal ou de projeto, aditiva e transformadora do currículo, para uns ou para todos, crítica ou funcional, ou quiçá outra forma de interculturalidade. Nesse sentido, não descartamos os conflitos, já que estes são inerentes às relações humanas, sociais e culturais. No entanto, assim com Tubino, entendemos o conflito como um dinamizador das relações sociais.

Para embasar nossa análise, partiremos de alguns questionamentos, o que não significa que vamos respondê-los, mais que servirão de base em nossa reflexão. Em nossa atualidade é possível essa interculturalidade ideal como vem sendo pensada por alguns autores? Como os professores indígenas concebem esse conceito? Seria a interculturalidade um fato ou um projeto a ser realizado? Se a interculturalidade é marcado pelo diálogo, em que condições se estabelece, de forma recíproca e em pé de igualdade ou de forma hierarquizada? Como este discurso se efetiva na prática no campo da educação escolar indígena? São, portanto estes questionamentos que guiarão nossa análise nos seguintes capítulos.

Capítulo 2

Interculturalidade e educação escolar indígena no Brasil

Os debates relacionados à Educação Escolar Indígena²⁶ no Brasil têm avançado muito nos últimos anos. Desde a década de 1970, e, principalmente, após a Constituição Federal de 1988, esse debate tem sido uma constante por parte de indigenistas, lideranças e professores indígenas, que buscam um modelo educativo diferenciado, que garanta o respeito à diversidade sociocultural das populações indígenas.

Nos últimos 30 anos, o país tem vivido momentos de ebulição em relação à Educação Escolar Indígena, sendo cada vez mais frequentes os debates acerca de um modelo educacional que venha atender às reais necessidades das comunidades indígenas. Durante as décadas de 1970 e 1980, órgãos indigenistas, lideranças e professores indígenas, lutaram por um modelo de educação que ao mesmo tempo em que respeitasse a diversidade cultural de cada povo, possibilitasse o desenvolvimento econômico e sociocultural das comunidades. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação Específica e Diferenciada, pautada nos valores culturais de cada povo, o debate passou a girar em torno da implementação e consolidação deste modelo educativo. Nesse sentido, os processos de formação de professores ganharam destaque, já que era necessário capacitá-los para atuar neste novo modelo educativo.

Isso não significa que outras demandas, como por exemplo, a implantação de escolas, elaboração de material didático, contratação de professores indígenas, estruturação de um sistema próprio em âmbito nacional, entre outros, tenham saído da pauta de reivindicação das comunidades, em absoluto; significa sim, que os professores indígenas estavam cada vez mais preocupados com a qualidade da educação que estava sendo oferecida em suas comunidades, uma vez que essa qualidade dependia prioritariamente da formação dos mesmos.

É, portanto, a partir dessa lógica, que o movimento indígena tem assumido uma bandeira de reivindicação, cujo intuito é garantir uma formação adequada para os professores

²⁶Educação Escolar Indígena, é o termo usado aqui no Brasil, para se referir à educação para os povos indígenas. Atualmente, o modelo educativo destinado a estas coletividades aqui no Brasil é conhecido como: Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, Bilíngue e Intercultural, enquanto nos demais países da América Latina, a educação escolar para povos indígenas denomina-se Educação Intercultural Bilíngue ou Etnoeducação.

indígenas, formação essa, de base intercultural, através de cursos específicos, denominados, de modo geral, como *Licenciaturas Interculturais*²⁷. Estas visam formar e habilitar os professores indígenas em nível de licenciatura plena, a partir de um enfoque intercultural, para que venham atuar em suas comunidades promovendo um diálogo entre os saberes ditos “tradicionais” de sua comunidade com os saberes “modernos” da sociedade envolvente. É, portanto, nestes cursos que os professores indígenas apreendem o discurso da interculturalidade, assim como as formas em que esta deve ser trabalhada nas escolas indígenas. Atualmente, já são cerca de 30 cursos de licenciaturas interculturais²⁸ nos diversos estados da federação, afora os cursos de formação de professores em nível de magistério.

Dentro da atual conjuntura, tem sido visível que as questões relacionadas à educação escolar indígena vêm alcançando grandes avanços, sendo cada vez mais significativa a inserção de indígenas nas universidades, seja em cursos específicos, como os já citados, ou em outros cursos regulares por meio do Processo de Seleção Especial para Indígenas (PSEI), ou ainda, através da ampla concorrência. No entanto, é importante ressaltar que essas são conquistas que resultaram de um processo de luta e reivindicação iniciado em fins dos anos de 1960 e início dos anos de 1970.

É válido ressaltar, que foi a partir destas ações reivindicatórias, que a “escola indígena” passou por um processo de ressignificação dentro das comunidades indígenas. Estas deixaram de ser vista como elemento de homogeneização cultural e como instrumento de um projeto colonial, passando a ser vista como um instrumento de luta, deixando de ser uma

²⁷ As licenciaturas interculturais são cursos de licenciaturas específicos destinadas aos professores indígenas, objetivando habilitá-los em Licenciatura Intercultural, para que estes possam atuar em todas da Educação Básica. O curso tem duração de cinco anos e está organizado da seguinte forma: os dois primeiros anos são de formação comum, com uma abordagem que perpassa uma orientação pedagógica específica articulando com três áreas de concentração a serem cursadas; Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza. Esta caracterização aqui apresentada, diz respeito ao curso de Licenciatura Intercultural que é ofertado pelo Instituto Insikiram de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Roraima. No entanto, entendemos que dependendo de cada instituição esse modelo pode variar principalmente nas licenciaturas indígenas que foram fomentadas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, criado a partir do ano 2005, por exigência da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI. Esta reivindicava junto ao MEC, a criação de Políticas de apoio à formação universitária para professores indígenas, uma vez que o governo brasileiro havia se comprometido frente aos organismos internacionais na Conferência de Durban, que garantiria o acesso diferenciado as minorias étnicas à educação superior. Em Alagoas, por exemplo, a Universidade Estadual oferece uma licenciatura para os professores indígenas daquele estado que está dividido em quatro áreas: Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Letras. Esta última informação sobre as licenciaturas em Alagoas estão disponível em: <http://www.uneal.edu.br/programas/programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-indigenas-prolind> consultado no dia 30/12/2013.

²⁸ Estes números estão de acordo com dados do Seminário sobre Licenciaturas Interculturais Indígenas em Universidades Federais Brasileiras: Contextos e perspectivas. O mesmo foi realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC nos dias 28 e 29 de maio de 2013. Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2013/05/seminario-debatera-licenciaturas-interculturais-indigenas-no-brasil/> consultado em: 08/07/2013.

escola para indígenas, para ser uma escola indígena. Assim sendo, entendemos não ser possível discutir o atual modelo de educação escolar indígena sem se reportar a esse processo histórico. É, portanto, a partir desta premissa, que dedicaremos às próximas páginas a examinar esta trajetória, no intuito de compreendermos como esse processo de ressignificação da escola foi sendo construído dentro das comunidades indígenas, para em seguida compreendermos como os discursos da interculturalidade vem sendo abordado nas escolas indígenas e de modo particular nas escolas indígenas de Roraima.

2.1- O processo de luta para a construção de uma educação intercultural no Brasil

Mariana Kawall Leal Ferreira (2001:71), ao realizar um diagnóstico crítico do processo de escolarização das populações indígenas no Brasil, demonstra que a principal finalidade do Estado brasileiro era “aculturar” e “integrar” os índios à sociedade nacional por meio da escolarização²⁹. Porém, hoje, esse modelo que foi imposto pelo Estado entra em confronto com os ideais de “*autodeterminação*” dos povos indígenas. Segundo ela, hoje, “as populações indígenas veem a educação de forma essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo”. Na atualidade, as populações indígenas recorrem à educação escolar como um conceituado “instrumento de luta”.

Em outro trabalho, a autora acima citada, (FERREIRA, 1992) divide a história da educação escolar indígena no Brasil, em quatro fases. Segundo ela, a primeira fase é o mais longo momento da história da educação escolar para os índios do Brasil, pois diz respeito a todo o período colonial, quando o sistema educacional estava nas mãos dos missionários jesuítas e tinha como principal objetivo a negação da diversidade dos índios, o aniquilamento de suas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

A segunda fase, segundo esta autora, é marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, em 1910, e se estende até os anos 70, quando das articulações da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com Summer Institute of Linguistic – SIL, e outras missões religiosas. Neste período, afirma a autora, “o estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana” (FERREIRA, 1992:167), já que houve uma expressa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas do país. No entanto, é importante ressaltar que, se o ensino religioso nas escolas teve menor importância, esta

²⁹ Sobre esse processo podemos consultar Alvarez Leite (2008), Grupione (2003) e Ribeiro (1993).

situação foi compensada com uma maior ênfase nos trabalhos agrícolas e domésticos. Tal ênfase nestes tipos de trabalhos tinha como objetivo preparar os indígenas para o processo de integração a sociedade nacional como produtores de bens de interesse comercial que pudesse atender ao mercado regional (FERREIRA, 1992:167).

A terceira fase tem início nos 1970, quando começaram surgir no cenário político nacional organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígenas. Foi, portanto, a partir deste período que as assembleias indígenas realizadas em todo o país tiveram uma maior visibilidade, o que possibilitou uma articulação das lideranças indígenas que até então estavam isoladas no cenário nacional. Da atuação articulada das organizações pró-índio e do movimento indígena surgiu uma prática política indígena paralela a oficial, em defesa da causa indígena, que culminaria com os projetos alternativos e os encontros de educação escolar para os indígenas (FERREIRA, 1992).

A quarta fase surge nos anos de 1980, com a iniciativa do próprio movimento indígena organizado e com o apoio das organizações não governamentais pró-índio. Esta fase se caracteriza pelo intenso processo de articulação indígena nas mais diversas regiões do país, através da realização de assembleias, encontros e congressos, o que permitiu uma comunicação permanente entre os mais diversos povos indígenas. É válido ressaltar, que todo esse processo articulativo tinha como objetivo principal a reestruturação da política indigenista do Estado brasileiro.

O exposto acima nos permite perceber que durante esses mais de 500 anos de história do Brasil, as populações indígenas passaram por várias experiências educativas, sendo estas definidas por diferentes agentes, os quais tinham objetivos bem determinados. Dentre os principais agentes e modelos educativos, podemos destacar os seguintes: os modelos salvacionistas das missões católicas que se iniciam com a colonização e, em alguns casos permanecem até os dias atuais; os modelos desenvolvimentistas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI); os modelos integracionistas das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação que mais uma vez contam com o apoio das missões católicas e protestantes; os modelos alternativos propostos por entidades indigenista e atualmente os modelos próprios dos povos indígenas.

Ao tomarmos como base a periodização proposta por Ferreira (1992), situamos nosso “objeto” de análise a partir do marco temporal por ela denominado de terceira fase, por ser neste período que se evidencia um processo de luta em busca de um modelo alternativo de

educação escolar para os povos indígenas. A década de 1970 é considerada um marco no processo de reinterpretação do sentido da escola. Esta, que por muito tempo foi vista como instrumento de domesticação e dominação das populações indígenas, agora passava a ser reinterpretada e apropriada pelos movimentos indígenas transformando-se em um instrumento de resistência, empoderamento e de disputa pelo controle do processo histórico. É, portanto, nesse período que a luta em busca da consolidação de uma nova proposta de educação para as populações indígenas, educação essa, pautada no respeito às diferenças culturais e regionais de cada grupo, tendo como referência o princípio da interculturalidade torna-se mais evidente (FERREIRA, 1992; LOPES DA SILVA, 2001; COLLET, 2001; PALADINO, 2001; REPETTO, 2002).

Convém salientar que, se a década de 1970 viu nascer toda uma preocupação e reinterpretação dos sentidos da escola, é na década de 1990 que esse debate floresce, pois com o reconhecimento garantido pela Constituição Federal de 1988, os povos indígenas começam a reivindicar além do reconhecimento, a garantia de que seus direitos seriam realmente respeitados e exercidos.

Ferreira (2001) nos informa que as primeiras incursões para garantir o direito a uma educação diferenciada para as populações indígenas no Brasil, são do final da década de 1960, quando da extinção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esta última vai eleger o ensino bilíngue como forma de garantir os valores culturais de cada grupo. É válido ressaltar que essa “política” do ensino bilíngue, defendida pela recém-criada FUNAI, vai ganhar seu amparo legal, passando a ser obrigatória a partir do ano de 1973, por força da lei nº 6.001 - Estatuto do Índio. Esta lei em seu título V (cinco), que trata da educação, cultura e saúde dos povos indígenas, vêm assegurar o respeito ao patrimônio cultural, bem como, destacar a obrigatoriedade do uso das línguas nativas nos processos de ensino-aprendizagem das crianças indígenas.

Art.47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão;

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertence, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

Mesmo enfatizando o respeito ao patrimônio cultural das populações indígenas e defendendo o processo de alfabetização na língua do grupo, o Estatuto do Índio ainda estava

baseado em um modelo educativo profundamente integracionista e assimilacionista, pois o artigo 50 deste estatuto afirma que: “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”. Foi, portanto, a partir deste período, e com base no Estatuto do índio que se iniciou uma “preocupação” da FUNAI em investir na capacitação dos povos indígenas para que eles mesmos pudessem assumir as funções educativas em suas comunidades.

Ora, se no período do SPI não havia um programa de educação bilíngue, devido à falta de pessoas capacitadas para lidar com a grande diversidade linguística existente no país, a FUNAI vai tentar resolver o problema recorrendo ao Summer Institute of Linguistic (SIL), e adotará integralmente seu programa de formação³⁰. Tal situação se deve ao objetivo de implantar uma política internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, que fosse capaz de suprir as deficiências do SPI em relação à desqualificação do grupo em termos técnico. Desta forma,

o ensino bilíngue, garantido pelos missionários do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantia também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar as concepções indígenas (FERREIRA, 2001:77).

É, portanto, o final da década de 1960 e início de 1970, marcado pelo processo de desenvolvimento de um modelo alternativo de educação escolar para os povos indígenas. Foi nesse período que começaram a surgir no cenário nacional organizações não governamentais voltadas à defesa da causa indígena, como por exemplo, em 1978 a Comissão Pro-Índio de São Paulo (CPI/SP), em 1974 o Centro de Informação e Documentação Indígena (CEDI), em 1979 a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e em 1979 o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) (FERREIRA, 2001).

É importante ressaltar que foi também nesse período que alguns setores progressistas da Igreja Católica, passaram a adotar uma linha de atuação voltada para a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas, passando inclusive a rever suas posições frente à causa indígena. Tal postura deu-se principalmente a partir das reuniões de Medellín em (1968) e

³⁰ Sobre a atuação do SIL, e seu modelo educativo bilíngue junto aos povos indígenas ver: Barros (1993 e 2004).

Puebla (1979) e no bojo dessas transformações ainda foram criadas duas organizações – a Operação Anchieta (OPAN) em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972, estas também passariam a atuar na área de educação escolar para os índios.

Nos anos que se seguiram, muitas ações foram sendo desenvolvidas no intuito de promover uma educação “diferenciada, específica e de base intercultural” para os povos indígenas. A partir do ano de 1974, começaram a se realizar assembleias indígenas em todo o país, cujo objetivo era promover uma articulação das lideranças que estavam isoladas no cenário nacional. Essa articulação veio possibilitar a criação de organizações indígenas, a exemplo a União das Nações Indígenas (UNI) em 1980.

A atuação de organizações não governamentais pró-índio em articulação com o movimento indígena possibilitou o desenvolvimento de uma ação política e uma prática indigenista paralela a oficial, ação esta, que visava à defesa dos territórios indígenas, à assistência à saúde e à educação escolar. Em relação à educação escolar em áreas indígenas, esses grupos e indivíduos passaram a desenvolver experiências com uma educação marcada “pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações uma educação formal compatível com os projetos de autodeterminação” (FEEREIRA, 2001:87-88).

Nesse processo de luta em prol da educação escolar indígena, merece destaque o **I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena** realizado no ano 1979, na cidade de São Paulo, cujo objetivo era “propiciar a troca de informações relativas a experiências concretas com a educação formal em áreas indígenas no Brasil, e um debate mais amplo sobre a educação e direitos dos povos indígenas” (LOPES DA SILVA, 1981: 11-12). Neste, estavam reunidos educadores, indigenistas, antropólogos, juristas e sociólogos que a partir das experiências relatadas deveriam identificar e definir práticas pedagógicas que possibilitassem uma educação “para os índios” que não fosse imposta, mas criada conjuntamente por índios e não índios, cujo objetivo fosse “a defesa da sobrevivência e da identidade dos povos indígenas” (LOPES DA SILVA, 1981: 11-12).

De acordo com Lopes da Silva & Grizzi (1981: 15), foi a partir deste encontro que começou a ser delineada uma filosofia para as escolas indígenas, pois foi recorrente nos relatórios dos grupos de trabalhos a preocupação em fazer da escola um espaço de fortalecimento da resistência da comunidade indígena à situação de contato com a sociedade nacional. Assim, a escola parecia assumir uma dupla função: a) revitalizar a cultura

tradicional, e b) munir os índios de conhecimentos úteis ao seu trato com os brancos e à defesa de seus interesses. Segundo essas autoras, havia uma constante em todos os depoimentos de que a escola deveria ser um espaço de discussão sobre os problemas vivenciados nas comunidades indígenas. Assim,

a escola teria por função primordial, portanto, proporcionar informações que permitissem a avaliação das situações vividas, com conhecimento de causa. Num outro nível, a escola poderia tentar combater efeitos disruptivos dessas experiências, às vezes dramáticas, através de um programa de apoio e valorização da cultura indígena e dos modos próprios a cada grupo de decidir e enfrentar tais problemas (LOPES DA SILVA & GRIZZI, 1981: 16).

Foi seguindo essa filosofia de que a escola indígena não deveria ser apenas um espaço de formação, mas também de valorização e de “resgate” da cultura, que o movimento indigenista foi consolidando uma proposta educacional para os povos indígenas, proposta essa que se convencionou chamar Educação Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue. Na esteira desse processo, convém mencionar que muitas agências e agentes foram sendo incorporados a essas ações reivindicatórias para garantir esse novo modelo de educação aos povos indígenas. É importante mencionar nesse processo em busca de uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas, o Encontro Nacional de Educação Indígena, realizado no ano de 1987, pelo Museu do índio do Rio de Janeiro. Neste encontro, foi elaborado um documento que seria dirigido às autoridades educativas do país reclamando a criação no Ministério da Educação e no Ministério da Cultura, organismos próprios de educação indígena, que teria a função de acompanhar e avaliar a implantação das políticas de educação indígena.

Ainda nesse período, outro fator não menos importante, nesta etapa da história da educação escolar indígena brasileira, foi a criação dos Núcleos de Educação Indígena os NEI's. Dentre os que mais se destacaram, podemos citar: o Núcleo de Estudos Indigenista do Departamento de Letras de Universidade Federal de Pernambuco, o Núcleo de Educação Indígena de Roraima, o Núcleo de Educação Indígena do Mato Grosso, o Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém, o Seminário Permanente de Educação e Estudos Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o MARI, Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (FERREIRA, 1992).

É, exatamente nesta passagem dos anos de 1980 para os anos de 1990, que se constrói um discurso de uma educação diferenciada para as populações indígenas no Brasil. Pois, até aquele momento o que tínhamos era um discurso de assistência educacional que cabia ao Estado ofertar às comunidades, fosse direto ou indiretamente através de organizações missionárias. Nesse sentido, havia uma atuação hegemônica do órgão indigenista na oferta dos processos escolares aos grupos indígenas “tendo como base uma legislação que apontava para a integração dos índios a comunhão nacional, caminho inexorável para seu desenvolvimento” (GRUPIONI, 2008:38).

É, portanto, desse mesmo período as primeiras experiências alternativas de formação de processos escolares e de formação de professores indígenas (FERREIRA, 1992; GRUPIONI, 2008) contrárias a ação governamental. Estas experiências foram as principais responsáveis por gerar argumentos que serviram de base para a proposição de outros modelos de escolas indígenas e para a afirmação de que os grupos indígenas têm direito a uma escola diferente daquela que ofertada aos demais cidadãos brasileiros (GRUPIONI, 2008:38).

A Constituição Federal de 1988 vem “consagrar” a luta do movimento indígena em termos do reconhecimento de sua cultura e organização. Nesta, a questão dos direitos do índio à escola e a processos de educação diferenciados entra em pauta e coloca em confronto diferentes perspectivas. Para Grupioni

É na passagem dos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de ideias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada. Esse discurso, da educação diferenciada como direito dos índios, se estrutura pela negação da escola indígena vigente e pela afirmação de um novo conjunto de premissas que deveria orientar sua transformação. É, assim, pelo rechaço de práticas e ideias que esse discurso se constrói como inovador e busca alcançar legitimidade, a ponto de se impor hegemonicamente nos anos seguintes. 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 que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade,

passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizadora, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados (GRUPIONI, 2008: 36-37).

É importante ressaltar que além de garantir o reconhecimento das especificidades culturais dos povos indígenas a Constituição de 1988, ainda vem garantir o uso de suas línguas maternas nos seus processos de aprendizagem. Conforme o parágrafo 2º do art.210 desta constituição, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas as comunidade indígenas também a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprender”. É, portanto, a partir da aprovação do texto constitucional acima citado, que o termo educação indígena passou a ser utilizado para referir-se a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, direito dos povos indígenas (ALVAREZ LEITE, 2008). A partir de então, outros textos legais foram sendo elaborados para regulamentar a educação escolar para os povos indígenas.

Em termos de garantias constitucionais, de uma educação específica e diferenciada bilíngue e intercultural, temos o Decreto nº 26/1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, que retira da FUNAI a incumbência exclusiva para conduzir os processos de educação escolar para povos indígenas e define o Ministério da Educação (MEC), como responsável pela política de educação das populações indígenas, e passa aos Estados e Municípios a responsabilidade da execução dessas políticas, porém sob a orientação do MEC.

Outro marco importante nesse processo foi a Portaria de 559/91. Esta vem romper com o paradigma integracionista e reconhecer o direito dos povos indígenas a uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais. Esta portaria, além de garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e suas organizações sociais; garante também o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país. Ainda é importante ressaltar que esta mesma portaria cria no âmbito do Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, cuja finalidade é coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação indígena no país, além de estimular a criação de Núcleos de educação indígena nas Secretarias estaduais de educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

No ano de 1993, o Ministério da Educação lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, esta tem como principal objetivo contribuir para a construção de parâmetros que possam subsidiar a implantação das políticas de educação indígena em todo país. Esta define como prioridade a formação permanente dos professores indígenas e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, além de dar as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que diz respeito ao calendário, metodologia e material didático. Estabelece ainda os princípios organizadores da prática pedagógica em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o bilinguismo e globalidade do processo de aprendizagem.

Seguindo essa mesma perspectiva de avançar em uma legislação educacional que viesse garantir a especificidade da educação escolar indígena, no ano de 1996, é aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), na qual, mais uma vez aparecem às diretrizes para a educação escolar indígena. Esta nova lei em seu artigo 32, trata do ensino fundamental, assegurando aos povos indígenas o direito à aprendizagem na língua materna e a seus processos próprios de aprendizagem repetindo integralmente o parágrafo segundo do artigo 210 da Constituição Federal. O artigo 78 desta mesma lei (Lei, 9.394/96) deixa claro, que a união deverá oferecer aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural, para que a partir desta, se proporcione aos índios e suas comunidades a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências. Já o art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural as comunidades indígenas. Caberá, portanto, aos estados e municípios desenvolverem programas integrados de ensino e pesquisa, sendo estes planejados juntamente com as comunidades indígenas, com o objetivo de fortalecer suas práticas socioculturais e a língua materna. Ainda caberá a estes, desenvolver currículos e programas específicos, nos quais estejam incluídos conteúdos culturais que corresponda às respectivas comunidades e também elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

No ano de 1998, o Ministério da Educação lança o Referencial Curricular para as escolas indígenas RCNEI, cujo objetivo era oferecer subsídios para a elaboração de material pedagógico para as escolas indígenas e assim melhorar a qualidade da educação oferecida às comunidades indígenas, contribuindo assim, na melhoria de sua formação. Outras garantias constitucionais estão presentes na Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação, Parecer 14/99 – deste mesmo conselho. Estas fixaram as Diretrizes Nacionais para o funcionamento

das escolas indígenas e criaram a categoria de *Escola Indígena*, ou seja, reconheceram a condição de escolas indígenas com normas e ordenamento jurídico próprio, garantindo a participação da comunidade na definição e nos modelos de organização e gestão.

Ainda em termos de garantias legais sobre a educação escolar indígena, no ano de 2001, foi lançado o plano nacional de educação, que mais uma vez vem definir as diretrizes para a educação escolar, e também deliberar sobre as metas e objetivos a serem atingidas a médio e longo prazo. Ainda em 2001, foi lançado também o referencial para a formação do professor indígena, que apresenta orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas. Temos ainda o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT, e a própria convenção 169 da Organização Internacional do trabalho. Por fim, temos o decreto presidencial 6.861/2009, que trata da estrutura e organização e funcionamento da escola indígena e cria os Territórios Etnoeducacionais. É importante destacar, que toda essa legislação surge como conquista do movimento indígena organizado, no sentido de garantir uma educação específica e diferenciado e que atendessem aos ideais de autodeterminação dos povos.

Atualmente, desde uma perspectiva política normativa, é consenso que a educação escolar indígena seja: Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, diz Mariana Paladino (2001). No entanto, mesmo que haja esse consenso, convém questionar: será que temos clareza de todos esses adjetivos dados a educação escolar indígena? Qual o sentido dado a cada um desses atributos?

Ao analisarmos o atual debate sobre a educação escolar indígena, temos a impressão de que ainda há muitas dúvidas sobre esse modelo educacional, sobretudo no que diz respeito ao intercultural. A que se refere, qual o seu significado? Como se processa essa interculturalidade? Ou melhor, como essa ideia de interculturalidade vem sendo concebida e empregada no contexto das escolas indígenas?

De acordo com Miranda (2004), definir semanticamente o que é educação intercultural ou mesmo o termo interculturalidade é uma tarefa arriscada, pois esta traz uma noção complexa, por estar diretamente relacionada com os problemas da diversidade cultural e da desigualdade social. Dessa forma, qualquer tentativa de simplificação do termo torna-se perigosa. No entanto, a autora arrisca afirmar que a interculturalidade é,

um processo ativo de comunicação e interação entre culturas, para seu mútuo enriquecimento” ao passo que, “a educação intercultural poderá ser entendida como a educação do homem no conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que vive (MIRANDA, 2004: 20).

Seguindo esse processo em busca da compreensão do que seja a educação intercultural ou educação diferenciada, Repetto (2002) também compartilha dessa preocupação quando afirma que uma das maiores dificuldades na definição de uma política educacional para as populações indígenas, diz respeito ao conceito de *Educação diferenciada*, que é reivindicada pelos professores indígenas. Segundo ele “essa definição do processo escolar pretensamente deve reconhecer e respeitar as diferenças culturais e sociais”. Neste caso, percebe-se a ênfase que é dada a ideia da diferença como elemento contrário a visão homogeneizadora do estado. “No entanto, valorizando a diferença não se pode definir com justeza um modelo de educação voltado para ela [...]. Assim, em muitos documentos e discursos ora se fala em *educação específica* e ora em *educação diferenciada*”. (REPETTO, 2002: 241).

Aqui percebemos uma dualidade que trará mais dúvidas e questionamentos em relação à educação escolar indígena. O que seria o específico na educação escolar indígena, em que seria diferenciada? Diferenciada para quem? Quais seriam as diferenças que se deveriam trabalhar? A diferença com os não índios ou a diferença entre os próprios indígenas? O que seria a interculturalidade nesse contexto da escola diferenciada? Como esta noção estaria sendo empregada e como articular os conhecimentos específicos da comunidade ou do povo com os conhecimentos da sociedade envolvente em uma perspectiva intercultural? É, portanto, a problematização desses questionamentos, que se verá nos capítulos seguintes, os mesmos serão problematizados à luz da etnografia realizada nas comunidades e escolas indígenas. Dessa forma, pretendemos demonstrar como os professores e lideranças indígenas veem e praticam esse modelo educacional em suas comunidades.

2.2 – Educação escolar indígena em Roraima

O estado de Roraima, unidade federativa mais ao norte do país, possui uma extensão territorial de 224.300,506km², sua capital Boa Vista é a única capital do país totalmente acima da linha do equador. O território do estado está dividido em 15 municípios, com uma população total de 450.479 habitantes. O estado possui a menor densidade demográfica do

país com 2,01hab/km². Do total dessa população, 284,313 pessoas vivem na capital Boa Vista o que representa pouco mais 63% da população total do estado³¹.

Roraima é um estado formado por uma grande diversidade cultural, o que inclui migrantes de todos os estados da federação e populações indígenas. Estes últimos, representam cerca de 12% da população do estado e são pertencentes a quatro famílias linguística diferentes, a saber: karib, Tupi, Aruak e Yanomâmi, estando divididos em dez (10) povos, sendo eles; Macuxi, Wapichana, Saporá, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yekuana e Yanomami. Habitam em 32 Terras Indígenas que juntas, representam 46,24% do total da área do estado, sendo que as maiores são a Terra Indígena Yanomâmi, que abriga os povos Yanomami e Yekuana, e a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que é habitada pelos povos Makuxi, Wapixana, Taurepang, Patamona e Ingarikó.

Segundo dados do senso demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população indígena do estado de Roraima é de 55.922 indígenas, sendo que deste total, 46.505 vivem em terras indígenas³². Porém, os dados deste mesmo instituto não indicam onde estão vivendo os outros 9.417 indígenas, o que nos faz pensar que os mesmos estejam vivendo nas sedes dos municípios e principalmente na cidade de Boa Vista.

Diante do exposto, percebemos a grande diversidade étnica e cultural que se apresenta no estado de Roraima, diversidade esta que se constitui como um desafio para a implementação de políticas públicas destinadas a essa população, sobretudo, no que diz respeito à educação escolar específica e diferenciada de base e princípio intercultural. Tal desafio se dá em virtude do grande número de povos, bem como às condições de acesso a estes. No entanto, é importante salientar que mesmo existindo dificuldades, os povos indígenas vêm garantindo o acesso à educação.

É importante ressaltar que, se hoje as populações indígenas do Brasil têm a garantia de uma educação escolar baseada no respeito às suas diferenças, no Estado de Roraima, não poderia ser diferente. Naquele estado, os povos indígenas têm garantido às suas comunidades uma educação escolar baseada no respeito à sua diversidade linguística e cultural. No entanto, esse modelo educacional não foi um presente do Estado a estes povos, mas o

³¹ De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) senso demográfico 2010, Consultado no dia 07/06/2013. Disponível no site <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr#>

³² De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) senso demográfico 2010, Consultado no dia 07/06/2013. Disponível no site <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr#>

resultado de um longo processo de negociação e reivindicação por parte de suas lideranças que, desde meados do século passado vem lutando no intuito de construir um modelo de educação verdadeiramente indígena. Em todo este processo, as lideranças centraram-se na reflexão sobre o papel tradicional da escola, e no que naquele momento a escola significava para as comunidades e, sobretudo, para a população jovem.

Foi, portanto, a partir destas reflexões que as lideranças indígenas juntamente com sua maior aliada nesse processo – a Igreja Católica foram construindo um modelo de educação que viesse atender aos pleitos das comunidades. Convém mencionar que, durante essa trajetória, muitos erros foram cometidos, mas também muitos acertos. É, portanto, sobre essa trajetória de construção de uma modelo alternativo de educação para os povos indígenas de Roraima, que nos dedicaremos nas próximas páginas. Nosso intuito, é demonstrar como o movimento indígena de Roraima através de suas lideranças, foram se articulando com o movimento indígena nacional através de suas assembleias, formando assim, uma rede nesse processo reivindicatório em busca da garantia de uma educação baseado no reconhecimento de suas especificidades étnicas, linguísticas e culturais como a que se tem hoje.

2.3 – Historiando sobre o processo educacional para indígenas em Roraima

A história da educação escolar para os povos indígenas no estado de Roraima não foi diferente do resto do país, ali a ação educacional e seus impactos sobre estas populações foram tão nefastas quanto em outras regiões, apesar de ter começado tardiamente. Em Roraima, as primeiras escolas que se tem notícia, datam do início do século passado, e foram destinadas prioritariamente às populações indígenas da região. Tais escolas foram instaladas em um primeiro momento pelos missionários beneditinos, que chegaram à região no ano de 1909 e aí permaneceram até o ano de 1947, e posteriormente pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que neste período também se instalou na região.

Em um trabalho anterior, pudemos identificar que as escolas implantadas pelos missionários beneditinos tinham como principal objetivo promover a “civilização” dos povos indígenas. Para os Missionários, “criar escolas primárias nas zonas habitadas pelos silvícolas, para que estes se adaptassem aos costumes da civilização” era de certa forma, uma maneira de torná-los úteis ao engrandecimento da nação. Este pensamento, também era partilhado pelos funcionários do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), que disputava a tutela indígena com os missionários durante todo esse período.

Maria Auxiliadora de Souza Melo (2000), ao refletir sobre os processos de construção de uma escola específica e diferenciada para e pelos povos indígenas de Roraima, afirma que a história da educação escolar destinada aos povos indígenas naquele estado pode ser dividida em quatro fases, tendo como início o ano de 1948, quando da instalação da Missão Consolata na região do Rio Branco. No entanto, entendemos que esta data não marca o início da história da educação escolar para os povos indígenas desta região, mas o início de uma “nova” fase neste processo de “imposição” de uma cultura majoritária (a nacional) àquelas populações sob a égide de uma nova Missão.

Ressaltamos que considerar a história da educação para indígenas nesta região somente a partir do final da década de 1940, como propõe Melo (2000), é desconsiderar e até mesmo negar todo um trabalho, ainda que tenha sido de cunho “salvacionista, civilizatório, foi também educativo” desenvolvido pelos monges beneditinos, a partir de 1910. Dessa forma, propomos uma periodização que inclua esta parte da história da educação escolar indígena no estado de Roraima. Assim sendo, dividimo-la em dois grandes períodos, sendo o primeiro período da educação escolar indígena em Roraima iniciado nos anos 1909, com a chegada da missão Beneditina na região e se estende até 1947 quando de sua saída definitiva da região e o segundo período iniciado em 1948, quando da instalação da Missão Consolata, em substituição aos beneditinos e se prolonga até a atualidade. Este segundo período, por sua vez, podemos dividi-lo em quatro fases, acompanhando assim, a divisão proposta por Melo (2000)³³. Como podemos perceber, a história da educação escolar indígena em Roraima, se confunde com a história da Igreja Católica naquele estado.

A primeira escola destinada aos povos indígenas da região do Rio Branco foi a escola da missão São Gerardo de Brogma na região do Surumu. Vanthuy Neto (2000:116), ao se referir a esta missão afirma que, “esta foi uma missão unicamente para indígenas; com a

³³ Como já afirmamos acima, Maria Auxiliadora de Souza Melo (2000) divide a história da educação escolar indígena em Roraima em quatro fases. De acordo com a autora, a primeira inicia-se em 1948 e vai até 1969. Nesse período ainda não havia escolas nas comunidades, o que existia era o internato do Surumu, que atendia alunos indígenas das malocas e também crianças carentes. No entanto, já na década de 1950 a Prelazia de Roraima, inicia um processo de expansão da educação escolar através da abertura de escolas em algumas comunidades. A segunda fase, segundo a autora, vai de 1969 até os anos de 1985. Esta é marcada pelo processo de formação de professores indígenas para atender as comunidades da região. Naquele período, a Prelazia havia criado algumas escolas nas comunidades e sentia a necessidade de formar professores indígenas, já que os professores que atuavam nas comunidades eram não indígenas formados pelo colégio da Prelazia. Essa necessidade de formar professores promoveu uma mudança no internato, transformando-o em escola de formação de professores. A terceira fase desse processo histórico vai de 1985 a 1997, sendo marcada pela expansão do ensino de 1ª grau completo para algumas comunidades, pois no ano de 1987, o governo do território criou uma escola na vila do Surumu, com vista a competir com a escola da Missão. Ainda naquele ano, foram abertas varias escolas de primeiro grau nas comunidades. A quarta fase desse processo se inicia com a criação de um ensino médio profissionalizante no ano 1997 e se estende até a atualidade.

primeira igreja e escola só para a população índia”. Foi, portanto, nesta pequena escola da missão que os Monges Beneditinos começaram “a ministrar aulas, já nos primeiros meses de 1910, de rudimentos de alfabetização, carpintaria e jardinagem para crianças indígenas” (SANTILLI, 1989: 69).

O registro desta escola também é evidenciado pelo etnólogo alemão Theodor Koch-Grunberg, que visitou a região nos anos de 1911 e 1912. Em seus escritos de viagens, ele descreve a Missão São Gerardo de Brogma como sendo constituída de alguns edifícios provisionais com um só piso, com paredes de barro e teto de palha de palmeiras e zinco. Ainda segundo seu relato, a missão é constituída por uma capela, as celas dos padres e irmãos, e sala de aula da escola que também serve de refeitório. Ao falar da escola, o etnólogo nos brinda a seguinte descrição,

Una mañana visito la escuela. Los niños están leyendo en makuschí y en portugués en el pizarrón grande. Cuando el Padre Adalberto hace una pregunta yo doy para alegría general la contestación correcta en makuschí y acto seguido desaparezco. A pesar de la inteligencia natural de la mayoría de los muchachos indios, cuesta mucho esfuerzo y una paciencia infinita acostumbrar a estos pequeños traviesos a la enseñanza completamente extraña a ellos y a que se queden quietos (KOCH-GRUNBERG, 1976:123).

O exposto acima é uma prova concreta, que ação educacional destinada aos povos indígenas no Vale do Rio Branco começa já no início do século XX, evidenciando os meios pelos quais os missionários se utilizaram para a “imposição” de um saber hegemônico a estas populações. Vale lembrar que, o fato de os missionários estarem ensinando na língua materna e em português, não é necessariamente uma forma de reconhecimento e/ou valorização da cultura indígena, muito pelo contrario, esta foi uma estratégia utilizada para poder entender o mundo destes povos e “cristianizá-los”, o que nos leva a afirmar que não se tratava de uma “escola bilíngue” com vista à valorização, mas de um “bilinguismo de transição” (LOVELACE, 1995) onde a língua materna servia apenas como o meio para chegar à língua nacional – o português.

Mesmo que o trabalho dos missionários tenha sido visto com bons olhos pelos viajantes, este não pode prosperar devido a uma serie de problemas que acometeram a missão nos anos que se seguiram. Tais problemas fizeram com que a missão migrasse da região do Surumu para a região da Serra Grande ao Sul da cidade de Boa Vista, onde se estabeleceram

entre 1913 e 1915 (SANTILLI, 1989). Uma nova investida no campo educacional por parte dos beneditinos seria dado já na década de 1920, quando,

fundaram então em Boa Vista, um 'patronato' para meninos e meninas indígenas que funcionou em regime de internato até 1945, por onde passariam centenas de crianças provenientes de diversas aldeias. O contato com as aldeias nesta nova fase da missão ficaria por conta dos monges encarregados das viagens de desobriga, e entre eles, cabe destacar a figura de Dom Alcuino Meyer, cuja atuação foi a mais abrangente e duradoura, especialmente nas aldeias Macuxi. (SANTILLI, 1989: 69)

Com a instalação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na região do Rio Branco, o processo educacional dos povos indígenas passou a ser disputado pelos missionários e pelo próprio SPI, que no ano de 1919, resolveu criar uma escola para atender a população indígena que vivia nas proximidades da fazenda São Marcos, foi, portanto, desta data a criação da,

Escola Agrícola Theophilo Leal, naquele mesmo ano de 1919, para alfabetizar e formar seleiros, ferreiros e carpinteiros, foi criado em regime de internato e começou a funcionar com crianças indígenas tomadas pelas inspetorias das mãos de civilizados que os exploravam. Em 1920 havia 31 crianças, entre elas filhos dos índios que viviam nas imediações das fazendas e aí trabalhavam como peões, carregadores e remadores... (RELATÓRIO DA 1ª INSPETORIA REGIONAL AO SPI, 1919, apud SANTILLI, 1989: 81).

A partir da escola da fazenda São Marcos foram criadas, em 1924 outras quatro escolas primárias com uma média de 25 alunos em cada uma delas, o que deve ser vista como sendo uma atitude de concorrência com os missionários (CIDR, s/d: 31). Nesse novo projeto do SPI a ideia era formar um grupo de interpretes formado pelos próprios alunos, que fossem capazes de mediar suas relações com os grupos indígenas. Esse modelo educacional viria mais tarde ser o modelo oficial de educação indígena (SANTILLI, 1989).

Frente ao exposto, percebemos que a educação para índios em Roraima, nasceu sob os auspícios da Igreja Católica e permaneceu até a década de 1940. Sua filosofia pedagógica estava orientada para o ensino da língua portuguesa e ao processo de catequização. É válido ressaltar que, mesmo o SPI, tendo iniciado a abertura de escolas já na década de 1920, é somente na década de 1950, que o estado através deste órgão indigenista vai assumir um projeto educativo, cujo objetivo era a formação profissional e nacionalista dos povos indígenas, tendo como meta principal fazer com que os indígenas aprendessem a ler e escreve na língua portuguesa (REPETTO, 2002).

O ano de 1948 marca, portanto, o início do segundo período do processo de escolarização para as populações indígenas em Roraima com a chegada dos Missionários da Ordem de Nossa Senhora Consolata. Naquele ano, o recém-chegado Bispo da Prelazia de Nossa Senhora do Carmo, Dom José Nepoti, encarregou o Padre Marcos Honati, de atender as necessidades do povo da região do Surumu. Foi então quando este padre, “fundou um internato, que se destinava a crianças carentes, órfãos e desamparados”³⁴.

No entanto, os resultados do internato não foram tão positivos como os missionários esperavam. De acordo com a ata de uma reunião de avaliação realizada em novembro de 1981, “o internato criava marginais que precisavam mais de reformatório que de colégio” (folha 02). Frente a essa realidade tentou-se dar uma formação profissional aos internos, mas os resultados foram igualmente ruins. Tendo, pois, essa primeira experiência com o internato sido um fracasso, os missionários começaram então outra experiência a de formação de professores para as comunidades indígenas como nos mostra a ata de uma reunião ampliada da missão.

A casa Surumu, fundada em 1949, funcionava como internato para órfãos e desamparados até o ano de 1969. Desta data, começou-se com 15 elementos uma nova experiência: formar líderes e professores para as malocas dos índios. No ano de 1971, este projeto foi estendido a todo o território, eliminando os órfãos e desamparados que provinham de Boa Vista. Neste ano, foram preparados 40 elementos que trabalhavam nas comunidades, ligados a atividade missionária (ATA DA REUNIÃO AMPLIADA DA MISSÃO SÃO JOSÉ DO SURUMU DIAS 4 E 5 DE ABRIL DE 1978. PG. 01 ARQUIVO DA DIOCESE DE RORAIMA).

O final dos anos 1960 marca, portanto uma nova fase da Missão do Surumu e consequentemente a história da educação escolar para os indígenas em Roraima. Nesse período, a missão assume uma nova postura frente às demandas das comunidades, já que o internato não havia dado as respostas necessárias os anseios das lideranças e muito menos dos próprios missionários. Foi com o intuito de responder as demandas das comunidades que no ano de 1967, o padre Luciano Stefanini assumiu a direção do internato e tentou dar um novo rumo ao mesmo, dando início ao processo de formação de professores que posteriormente iriam assumir o processo educativo nas comunidades. Naquele ano, a missão “recebeu 15

³⁴ Ata do encontro para avaliação e estudo do internato e escola do Surumu e da pastoral educacional indigenista da Diocese de Roraima; Surumu, 27-30 de novembro de 1981. Arquivo da Diocese de Roraima.

índios com a finalidade de fazer deles possíveis professores para as malocas que nessa altura eram muito carentes na área escolar”³⁵.

Como resultado dessa primeira experiência de formação de professores, no ano de 1972, formou-se a primeira turma de professores em nível de 1ª a 4ª série; e no ano de 1975, formou-se a primeira turma de 5ª a 8ª série. Estes passaram a substituir gradualmente os professores não indígenas que lecionavam nas comunidades (MELO 2000; REPETTO, 2002; JULIÃO, 2011). Nesse sentido, a missão passava a dar as primeiras respostas às reivindicações das lideranças que exigiam uma educação voltada para a cultura indígena, já que estavam inconformados com as atitudes dos professores não indígenas que atuavam nas comunidades.

Ainda no final da década de 1960, um evento vai marcar a história da educação para os povos indígenas. Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1967 vieram algumas mudanças para o sistema educacional destinada à população indígena. Este, que sob a responsabilidade do SPI, tinha o objetivo de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, agora passava para a FUNAI, seguindo os mesmos objetivos, - integrar o índio à sociedade nacional. No entanto, esse quadro foi alterado a partir da Reunião de Barbados, onde indigenistas e antropólogos denunciaram a maneira como os índios vinham sendo tratados pelo Estado brasileiro. Desde então, as populações indígenas começaram a lutar em prol da concretização de seus direitos, tanto na esfera nacional quanto na internacional, e como resultado dessas pressões, é criado o Estatuto do Índio, no ano de 1971. Foi, portanto, a partir desta pressões que a recém-criada FUNAI, vai assumir outra postura frente à educação escolar indígenas como já demonstrado anteriormente.

A partir da década de 1970, o movimento indígena ganhou uma forte expressão no Brasil, passando a reivindicar uma educação que contemplasse sua cultura e seus processos próprios de aprendizado e incluísse o direito de falar a língua materna. O processo de escolarização das comunidades indígenas integrou a pauta de assuntos das assembleias indígenas, sendo motivo de intensos debates. Havia uma insatisfação das lideranças indígenas em relação à presença maciça de professores não indígenas que se utilizavam de uma metodologia homogeneizante e excludente, valorizando a cultura hegemônica em detrimento da cultura indígena. Essa prática pedagógica passou a ser contestada por Tuxauas e movimento indígena organizado, que passaram a reivindicar a substituição dos professores

³⁵ Ata do encontro para avaliação e estudo do internato e escola do Surumu e da pastoral educacional indigenista da Diocese de Roraima; Surumu, 27-30 de novembro de 1981. Arquivo da Diocese de Roraima.

não indígenas por professores indígenas. Reivindicavam também a implementação de uma proposta educacional que valorizasse os conhecimentos locais. Uma das principais reivindicações do movimento era a inclusão do ensino das línguas indígenas nos programas oficiais de ensino. Em síntese, reivindicavam uma escola que tivesse como proposta a valorização da realidade das comunidades.

É, portanto, a partir desse processo de organização das comunidades indígenas, que, no ano de 1985, houve uma grande mobilização em nível federal, denominado de ‘o dia D’, sob o comando do Ministério da Educação, com o tema: “que escola temos e que escola queremos”. Os educadores de Roraima também se reuniram para debater a situação da educação escolar das populações indígenas, bem como a prática pedagógica que vinha sendo utilizada nas escolas das comunidades (SILVA Jr, 2003).

É importante salientar que “o Dia D”, foi um momento crucial para pensar a educação escolar indígena no estado de Roraima. Nesta reflexão, estavam representadas 48 comunidades através de professores e Tuxauas, os quais, pela primeira vez puderam manifestar seus pensamentos e fazer reivindicações à secretaria de educação. Portanto,

Não há dúvida que o “Dia D”, representa o marco da mudança de rumos na educação escolar indígena oficial em Roraima. Tendo o evento possibilitado a reflexão crítica em torno do tema, os indígenas chegaram à conclusão que “as escolas para indígenas”, pensadas e impostas pelos brancos, serviram para acabar com as culturas indígenas, preconceituosamente consideradas inferiores e não apenas diferentes, impondo assim o modelo de sociedade envolvente, pretensamente considerada superior. Uma vez feita a leitura crítica da realidade, os indígenas passaram a reivindicar “escolas verdadeiramente indígenas”, idealizadas, implementadas e gerenciadas por eles mesmos (DOCUMENTO HISTÓRICO DO DIA D, MIMEOGRAFADO CEDIDO PELO PROFESSOR SEBASTIAÃO BENTO³⁶ s/d).

Em suas reivindicações os professores indígenas estabeleceram que as novas escolas para as populações indígenas deveriam ter um currículo específico e diferenciado, a fim de que pudessem respeitar as identidades étnicas dos vários grupos indígenas, deveriam também ser voltadas para a realidade e necessidades das comunidades. Em síntese, a partir do Dia D, “*começa a ser concebida em Roraima uma escola com rosto, língua, pensamento e espírito indígena*” (DOCUMENTO HISTÓRICO DO DIA D, MIMEOGRAFADO CEDIDO PELO PROFESSOR SEBASTIAÃO BENTO s/d).

³⁶ O professor Sebastião Bento, é indígena da etnia Wapixana, e participou como professor deste movimento, o mesmo foi gestor do Núcleo de Educação Escolar Indígena por mais de 10 anos.

Diante das reivindicações dos professores indígenas, no ano de 1986, foi criado o NEI – Núcleo de Educação Indígena, dentro da Secretaria Estadual de Educação. Este, no início foi gerido por um não índio – a professora Maria Luiza Reis, que logo foi substituída. O Núcleo tinha como objetivo, “organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativas à educação” (REPETTO, 2002:234). Ainda no ano de 1986, o recém-criado NEI, promoveu o primeiro encontro de educadores indígenas em Roraima. Este encontro teve a participação de 100 professores atuantes nas escolas das comunidades. Esta iniciativa “tornou-se o marco inicial oficial na reformulação da educação escolar indígena até então oferecida em Roraima” (EMIRI, 1992:03).

Nesse processo reivindicativo da garantia de seus direitos, os professores e lideranças indígenas realizaram no ano de 1989, na cidade de Manaus, o primeiro encontro de professores indígenas dos estados no Amazonas, Roraima e Acre, cujo objetivo era pensar formas alternativas para o processo educacional dos povos indígenas. No ano seguinte, em 1990, os professores de Roraima, realizaram um encontro na missão Surumu, que reuniu professores Makuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó. Este encontro tinha como objetivo fortalecer a luta na defesa de uma educação escolar que viesse atender às demandas crescentes das comunidades indígenas. Foi, portanto, nesse encontro que nasceu a OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima.

No ano de 1994, por meio da reivindicação dos professores, tuxauas e comunidades indígenas, a Secretaria Estadual de Educação criou o Projeto de Magistério Indígena Parcelado, cujo objetivo era a formação dos professores indígenas em nível de magistério de 2º grau, uma vez que a grande maioria dos professores só tinha cursado até a 8ª série. Através deste projeto, foram formados 230 professores.

A partir da criação do Magistério Indígena Parcelado, que formava professores em nível de médio (antigo 2º grau), a OPIR passou a reivindicar uma formação para os professores indígenas em nível de 3º grau, ou seja, em nível superior, já que esta era uma exigência da própria LDB (Lei, 9394/96) e do PNE – Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, varias iniciativas foram tomadas pelas lideranças e professores indígenas do CIR e da OPIR junto à UFRR, visando construir e/ou ampliar um canal de diálogo entre estas instituições.

Em janeiro do ano 2000, a formação de professores indígenas em nível superior foi tema da VII Assembleia da OPIR. Para debater essa questão, foram convidados o Reitor e o

Pró-reitor de graduação da UFRR. Durante aquela assembleia, a OPIR juntamente com as lideranças indígenas solicitaram o comprometimento daquela Instituição de Ensino com o processo de formação dos professores indígenas de Roraima em nível superior. Esta, respondeu afirmativamente às reivindicações das organizações e comunidades indígenas.

Em setembro do ano 2000, a OPIR, organizou um seminário sobre educação superior na maloca do Canauani. Este seminário contou com a participação da Secretária de Educação, da FUNAI, da UFRR e lideranças indígenas de todo o estado. Naquela oportunidade, em parceria com UFRR, FUNAI, MEC e a SECD, foi esboçada uma proposta pedagógica indígena. No mês seguinte, a OPIR, enviou ao Reitor da UFRR, uma proposta de cursos de formação de professores indígenas. Em resposta a essa iniciativa, naquele mesmo mês, o Reitor convocou as lideranças indígenas para uma reunião onde se comprometeu discutir a proposta da OPIR e transforma-la em projeto pedagógico (CARVALHO, at,all, 2008).

No ano de 2001, entre os dias 02 a 04 de maio, os povos indígenas de Roraima realizaram o 1º Seminário de Ensino Superior, intitulado: Conquistando espaço na formação do professor indígena. O mesmo foi realizado na Terra Indígena Canauani, localizada no município do Cantá. Promovido pela OPIR e lideranças indígenas, em parceria com a Universidade Federal de Roraima - UFRR, o seminário tinha por objetivo discutir os problemas que vinham sendo enfrentados pelas escolas das comunidades. Depois de um longo processo de reflexão, que contou com mesas redondas e outros debates, chegou-se a um diagnóstico dos desafios que se impunham ao processo de formação dos professores indígenas em nível superior. Assim, ao final do seminário, foi elaborado um documento denominado: “Carta de Canauani”, na qual os professores e lideranças reivindicavam das autoridades, entre outras questões, uma formação em nível superior para os professores indígenas.

Foi, portanto, a partir desse diálogo que se sentiu a necessidade da criação de um curso específico para os professores indígenas, curso esse denominado Licenciatura Intercultural. Para a construção da proposta desse curso, além da Universidade, foram convidadas outras entidades parceiras como a FUNAI, o Departamento de gestão e educação indígena da SECD/RR e outras organizações indígenas, tais como: Organização dos Professores indígenas de Roraima (OPIR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR) e organização das mulheres Indígenas de Roraima (OMIR). Estes passaram a discutir um modelo de educação do núcleo de formação superior para os povos indígenas de Roraima. O núcleo foi oficialmente criado em 2001. O ano de 2003 marca a

entrada da primeira turma de alunos no curso de licenciatura intercultural, cujo objetivo era preparar os professores para que estes pudessem contribuir com suas comunidades. No ano de 2009, o núcleo ganhou o status de Instituto.

Ao analisarmos o processo de luta dos professores e povos indígenas de Roraima em busca da garantia de acesso à educação escolar, percebemos que desde os anos de 1970, esta luta teve como principal objetivo a garantia de uma educação que valorizasse e respeitasse a diversidade cultural no âmbito educacional. Nesse sentido, estes povos alcançaram muitos avanços e conquistas, as quais já foram explicitadas. Apesar disso, ainda se reclama a inexistência de um diálogo mais aprofundado, ou seja, daquilo que propõe a interculturalidade, ir além do reconhecimento formal e estabelecer uma relação dialógica no qual se possa definir uma educação escolar indígena de base intercultural, que venha permitir a concretização de práticas educativas que aceitem e valorize e utilização dos saberes tradicionais das comunidades no processo de ensino e aprendizagem.

Feito esse percurso histórico do processo de construção de uma Educação Diferenciada Específica Bilíngue e Intercultural para as populações indígenas no estado de Roraima, pensamos ser oportuno retomar o objetivo desta pesquisa.

Essa investigação visa compreender como a noção de interculturalidade vem sendo entendida e empregada no contexto das escolas indígenas de Roraima³⁷. Dessa forma, o espaço escolar se constitui como locus privilegiado desta investigação, pois aí buscamos também compreender como a escola que antes servia como elemento de invisibilização, homogeneização e destituidora da cultura para os povos indígenas, agora, através de um processo de ressignificação, torna-se uma das principais agências de mobilização dos povos indígenas em busca do seu reconhecimento. Assim sendo, constitui-se um discurso, seja das populações indígenas ou de outras agências, ou mesmo do discurso oficial, de que a escola é o local por excelência de “resgate” e “revitalização” e valorização cultural, através do diálogo intercultural, o que a constitui como um “lugar de fronteiras” (TARSSINARI, 2001), na qual se desenvolve processos e práticas sociais, além de servir como elemento de luta e empoderamento das populações indígenas em busca da consolidação do seu reconhecimento.

³⁷ Quero esclarecer que quando falo “as escolas indígenas de Roraima”, me refiro às escolas destinadas aos povos indígenas que fazem parte do Distrito Sanitário do Leste, mas especificamente aos povos Macuxi, Wapixana e Ingarikó, por serem esses povos os sujeitos dessa pesquisa. Na oportunidade informo que para os povos Wai-Wai, Taurepang, Sapara, Patamona e Yekuana é ofertada o mesmo modelo de educação, no entanto nesta pesquisa não foi possível contemplá-los. Já para o Povo Yanomami que faz parte de outro distrito, muito pouco sei sobre o modelo educacional que lhes é ofertado, isso porque a educação deste povo está sob a responsabilidade do Instituto Socioambiental ISA.

Ora, se a escola é hoje vista como esse espaço fronteiriço, no qual se desenvolvem processos e práticas sociais; entendemos que esse seria o melhor espaço para nossa investigação. Dessa forma, elegemos duas diferentes escolas, localizadas em duas distintas regiões que serão apresentadas a seguir. Optar por escolas em regiões distintas, não teve como motivação uma análise comparativa, mas único e exclusivamente o desejo de ter uma visão mais ampla da realidade da educação escolar indígena no estado de Roraima. E não somente, mas acima de tudo, compreender como os discursos sobre a interculturalidade e educação intercultural produzidos pelos intelectuais e pelas agências oficiais de fomento a educação escolar indígena, estão sendo concebido e aplicado no cotidiano dessas escolas na atualidade.

As escolas elegidas como lócus desta investigação fazem parte do sistema estadual de ensino e estão em regiões e municípios distintos. A Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão está localizada no interior da Terra Indígena Raimundo na região do Taiano, no município de Alto Alegre e a Escola Estadual Indígena Don Lourenço Zoller, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, região das Serras no Município de Uiramutan. No entanto, antes de apresentar as características das comunidades apresentaremos um panorama atual da educação escolar indígena no estado de Roraima.

2.4- A educação escolar indígena em Roraima hoje

No estado de Roraima as questões relacionadas à educação escolar indígena têm ganhando grande visibilidade na última década. Após meio século de reivindicação, os povos indígenas de Roraima, podem dizer que hoje a Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, Bilíngue e Intercultural foi finalmente implantando, tornando-se uma realidade do ponto de vista normativo. No entanto, convém destacar que o fato de terem garantido formalmente esse modelo educacional não cessaram as reivindicações, e/ou os processos de luta, em absoluto, hoje os professores e lideranças continuam sua ação para garantir qualidade e acima de tudo a consolidação desse modelo educacional. É, portanto, no intuito de garantir essa qualidade que os professores indígenas de Roraima através de sua organização a OPIRR, (Organização dos professores Indígenas de Roraima) têm hoje como a principal preocupação o processo de formação de professores, seja em nível de magistério ou em nível superior. Isso não significa que os professores acreditem que somente sua formação garantirá a qualidade do ensino nas comunidades, mas que esta é um dos meios de acesso a essa qualidade.

De uma forma bem resumida, podemos dizer que os povos indígenas de Roraima, em suas constantes reivindicações em busca de uma educação escolar que respeitasse sua diversidade, não somente garantiram o direito a esse modelo educacional, mas foram eles os principais protagonistas na construção de uma escola diferenciada que visa o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais de cada povo. É válido ressaltar que, nesse processo, além de garantir o acesso à educação básica, os povos indígenas foram garantindo também sua participação em diversos espaços de poder. Como por exemplo: na esfera da Secretaria do Estado de Educação, a coordenação da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), antigo Núcleo de Educação Indígena (NEI), no Conselho Estadual de Educação e a coordenação do Magistério indígena Tamikan; em nível nacional há também representantes indígenas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão entre outros órgãos do Ministério da Educação.

Do ponto de vista administrativo, a educação escolar indígena em Roraima tem suas ações coordenadas pela Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), que forma parte da estrutura da Secretaria de Estado da Educação. Para gerir as mais de 200 escolas em todo o território do estado, a divisão adotou uma forma “descentralizada” de administração através dos Centros Regionais. Estes são os responsáveis pela articulação das escolas das regiões com a Divisão de Educação Indígena em Boa Vista. No entanto, esse modelo nem sempre funciona, pois muitas vezes os gestores e professores preferem ir à cidade de Boa Vista, que aos centros regionais, já que em muitos casos, é mais fácil para o professor ir a Boa Vista que ao próprio Centro Regional.

Hoje a Divisão de Educação Escolar Indígena tem sob sua responsabilidade a gestão de 248 escolas indígenas com um total de 13.575 alunos matriculados na educação básica, compreendendo o Ensino fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino médio, e também as modalidades de Educação de jovens e Adultos (EJA) e educação especial³⁸. É importante ressaltar que a modalidade Educação de Jovens e Adultos, está dividida em três segmentos sendo que, o primeiro segmento corresponde às séries iniciais, ou seja, 1ª a 4ª série; segundo segmento, 5ª a 8ª série e terceiro segmento corresponde ao ensino médio. Para atender a toda essa demanda das escolas indígenas, o estado conta com um corpo docente formado por professores, gestores e coordenadores pedagógicos indígenas e não indígenas, sendo a grande

³⁸ Conforme dados do censo escolar do ano de 2012, da Secretária de Estado da Educação de Roraima – SECD-RR.

maioria indígena, que somados, tem-se um número que gira em torno um mil e duzentos professores³⁹.

E importante salientar que esses dados se referem apenas às escolas que são mantidas pelo estado, pois, ainda há aquelas escolas que são mantidas pelas prefeituras. No estado, como já afirmamos, há um total de 15 municípios e em todos eles há a oferta de educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano, e em 13 desses municípios há a presença de escolas indígenas estaduais, frente a essa realidade, não há como afirmar o número exato de alunos indígenas matriculados no sistema educacional. Entretanto, enquanto estratégia metodológica e para uma melhor definição dos sujeitos de análise abordaremos aqui apenas as escolas indígenas pertencentes ao sistema estadual de ensino.

Quadro de matrícula inicial de alunos indígenas matriculados no sistema de ensino da educação básica por município do estado de Roraima. Conforme dados do censo escolar de 2012.

Município	Número de escolas.	Número de alunos no ensino fundamental	Número de alunos no ensino médio	Número de alunos na EJA	Educação especial	Total de alunos.
Alto alegre	21	1130	141	115	11	1397
Amajari	26	1083	93	94	07	1277
Boa Vista	12	750	180	75	10	1015
Bomfim	11	875	146	07	01	1029
Canta	08	625	116	21	21	783
Caracaraí	03	193	00	14	00	207
Caroebe	06	135	20	00	00	155
Iracema	15	228	00	00	00	228
Normandia	45	1845	336	78	06	2265
Pacaraima	37	1612	325	106	09	2052
São João do baliza	01	62	00	25	00	87
Uiramutan	63	2638	284	148	10	3080
Total de escolas	248					
Alunos no fundamental.		11.176				
Total de alunos no ensino médio			1.641			
Total de alunos na educação de jovens e adultos				683		
Total de alunos na educação especial					75	
Total geral de alunos indígenas matriculados na educação básica						13.575

Quadro elaborado pelo autor, a partir dos dados obtidos no censo escolar da Secretaria de Estado da Educação de Roraima. SEED – RR

O exposto acima demonstra a grande quantidade de escolas que hoje atendem à população indígena em idade escolar no estado de Roraima. Percebemos também que essa grande demanda de escolas traz desafios frente a uma política de educação específica e diferenciada bilíngue e intercultural para essas comunidades, que garanta o respeito à diversidade, bem como aos processos próprios de aprendizagem.

³⁹ Informo, que no momento em que estive na Secretaria de educação (maio de 2013), não havia um levantamento do quantitativo exato de professores indígenas, mas de acordo com uma das coordenadoras pedagógica da Divisão de Educação Escolar Indígena, são mais de mil e duzentos professores indígenas em todo o estado.

Com a implantação do ensino médio nas comunidades, tem sido cada vez mais crescente a necessidade de professores com formação superior específica para atender a estas demandas, uma vez que a maioria dos professores que atuam nas comunidades só possui o magistério. No entanto, é válido ressaltar que hoje ainda é uma realidade a presença de professores com apenas o ensino fundamental completo nas comunidades indígenas, como é o caso de muitos professores de língua de materna.

Frente a essa necessidade de uma melhor qualificação para professores, no ano 2007, o governo do estado, através do Centro de Formação de Professores (CEFRR), da Secretaria de Estado da Educação deu início a um projeto de formação visando atender a essa demanda, trata-se do projeto Tamí'kan. Este projeto tem como objetivo formar professores que já atuam como docentes nas comunidades indígenas, mas que não têm formação em Magistério, qualificando esses profissionais com formação específica bilíngue e intercultural para exercerem suas atividades docentes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. E para atender a demanda de formação superior, os professores indígenas contam com o Instituto Insikiran de formação de professores da Universidade Federal de Roraima, que nestes 10 anos de existências já formou aproximadamente duzentos professores em licenciatura intercultural. É oportuno lembrar que atualmente, além da licenciatura intercultural o referido instituto oferece mais dois cursos: Gestão Territorial e Gestão em Saúde Pública.

Como pudemos observar, a história da educação escolar indígena em Roraima é cheia de lutas e desafios, mas também de muitas conquistas. O que se quis evidenciar nesta parte do trabalho, ainda que de forma muito resumida foi realidade atual do sistema educacional destinado aos povos indígenas. Não foi nossa intenção debater os problemas, tão pouco apontar soluções, mas tão somente, apresentar de forma muito breve um panorama da realidade em que se encontra a educação escolar indígena Roraima hoje.

2.5– Os sujeitos da pesquisa

Já afirmamos anteriormente que o estado de Roraima é um estado pluricultural, formado por uma grande diversidade de povos e culturas. Afora a grande quantidade de migrantes que formam a maior parte da população, o estado conta também com a presença de dez grupos étnicos, ou seja, dez povos indígenas. No entanto, neste trabalho vamos falar apenas de três destes povos: Macuxi, Wapixana e Ingarikó.

2.5.1-O povo Macuxi:

Povo de filiação linguística karibe, habita a região das Guianas entre cabeceiras do rio Branco e Rupununi, território dividido entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana. Acompanhados dos seus vizinhos Taurepang, Arekuna e Kamarokoto, todos falantes de língua karibe, formam uma unidade étnica denominada Pemom (SANTILLI, 1989). Atualmente possuem uma população estimada atualmente em torno de 23.433 mil pessoas no Brasil e cerca de 9.500 indígenas na vizinha Guiana.

No lado nordeste do estado de Roraima, os Macuxi têm como vizinhos os Ingarikó e os Taurepang povos de filiação linguística karib, e também os Wapixana, povos de filiação linguística Aruak, sendo estes os remanescentes de uma grande diversidade étnica ali existente quando da ocupação colonial no século XVIII.

A distribuição espacial da população Macuxi faz-se em várias aldeias e pequenas habitações isoladas. Estima-se que existam hoje 140 aldeias Macuxi no Brasil, mas não há dados precisos sobre o seu número. Para a área guianense, a estimativa é de cerca de 50 aldeias no interflúvio Maú(Ireng)-Rupununi.

O território macuxi em área brasileira hoje está recortado em três grandes blocos territoriais: a TI Raposa Serra do Sol, a TI São Marcos, ambas concentrando a grande maioria da população, e oito pequenas áreas que circunscrevem aldeias isoladas no extremo noroeste do território macuxi, nos vales dos rios Uraricoera, Amajari e Cauamé. Dessas áreas a mais populosa é a TI Raposa Serra do Sol, com 1.700,000 ha.

2.5.2- O povo Wapixana:

Povo de filiação linguística Aruak, habita a porção nordeste do Estado de Roraima, na fronteira com a República Cooperativista da Guiana, em uma região conhecida como a região dos campos (ou do lavrado). Esta compreende a área que vai do Rio Branco no Brasil, ao rio Rupununi na Guiana, região considerada como o divisor das águas das bacias do rio Amazonas e do rio Essequibo.

Em território brasileiro as aldeias Wapixana localizam-se predominantemente na região conhecida por Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu. Na região do baixo rio Uraricoera, outro formador do rio Branco, as aldeias são, em sua maioria, de população mista,

Wapixana e Macuxi. Aldeias mistas, Wapixana e Macuxi ou Wapixana e Taurepang, ocorrem igualmente nos rios Surumu e Amajari.

É importante salientar que toda a extensão do território Wapixana foi abusivamente retalhada para fins da demarcação oficial. Dessa forma, o processo de demarcação do território Wapixana os colocou em um verdadeiro “confinamento” em pequenas ilhas de terras cercadas por fazendas de gado. Atualmente os Wapixana possuem uma população de aproximadamente 13 mil indígenas e se constituem a maior população falante da língua Aruak do norte-amazônico. No estado de Roraima a população Wapixana é de 7 mil indígenas, vivendo em 21 pequenas Terras Indígenas⁴⁰, sendo 15 compartilhadas com os Macuxi. Habitam, além dessas áreas, a TI São Marcos juntamente com os Taurepang e Macuxi, e a TI Raposa Serra do Sol, também território dos índios Pemon (Macuxi e Taurepang) e Kapon (Ingarikó e Patamona).

2.5.3- O povo Ingarikó.

Povo e filiação linguística caribe, os Ingarikó habitam a região circunvizinha ao Monte Roraima, região que marca a tríplice fronteira entre Brasil, Guiana e Venezuela, na porção alta da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Juntamente com os seus vizinhos Akawaio e Patamona formam a unidade étnica Kapon. Atualmente estão divididos em 11 aldeias e somam uma população de aproximadamente 1.200 pessoas. Estes têm pouco contato com a sociedade não indígena, sendo que seu maior contato é com os “parentes” Pemon da Venezuela e com os Akawaio da Guiana.

De acordo com Cruz (2008), a área habitada pelos Ingarikó no Brasil, é uma das mais privilegiadas. Isso devido a sua localização geográfica entre os rios Panari, Uailã e Cotingo. Por ser uma região de difícil acesso, as aldeias ou “malocas” como são regionalmente conhecidas situam-se às margens dos rios, pois estes se constituem como fonte de vida para essas populações, além de servir como vias de acesso às comunidades.

A população Ingarikó esta formada por crianças, jovens, adultos e velhos, sendo que a grande maioria da população é de crianças e jovens. Os quais só se comunicam em sua própria língua. No entanto, devido os recentes contatos, a entrada da escola, bem como a

⁴⁰ Terras indígenas no Brasil referem-se ao espaço habitado por povos indígenas os quais possuem os

proximidade com a Venezuela e Guiana, é comum ouvir alguns Ingarikó se comunicarem em espanhol, inglês e português além de sua língua materna.

Este capítulo tem como intuito demonstrar a realidade de uma escola indígena roraimense. Através do relato etnográfico, evidenciamos alguns aspectos do dia-a-dia da comunidade, sua organização social, política e econômica, para em seguida abordar a questão da educação escolar. Ao abordamos a educação escolar, faremos um breve histórico do processo de implantação do sistema educativo nesta comunidade para, na sequência, falarmos dos aspectos da educação escolar indígena, *específica e diferenciada, intercultural e bilíngue*, bem como da relação escola-comunidade. O intuito é demonstrar como esta instituição educacional, através deste modelo educativo – *educação intercultural* - vem colaborando com a comunidade em seu processo de desenvolvimento, produção, reprodução e manutenção da cultura. De igual maneira, tentamos demonstrar como o discurso da interculturalidade vem se estabelecendo no cotidiano desta instituição educacional.

3.1 - Histórico de ocupação, processo de regularização fundiária e localização geográfica da comunidade.

Sede da Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, a comunidade indígena Raimundão localiza-se no interior da Terra Indígena de mesmo nome, na região do Taiano, município de Alto Alegre, estado de Roraima a uma distância de 17 km da sede do referido município e a aproximadamente 120 km da cidade de Boa Vista capital do Estado.

Constituída na segunda metade da década de 1950, a comunidade teve como fundador e primeiro tuxaua o índio Eurico Mandulão. Nascia como comunidade mista, pois o senhor Eurico Mandulão era pertencente ao povo Macuxi e sua esposa era do povo Wapixana⁴¹. De acordo com o relato da senhora Maria Inídia⁴², quando seu pai chegou àquela região no ano de

⁴¹ Esclarecemos que as informações aqui utilizadas para recompor a história da comunidade, bem como a história da “chegada” da escola à comunidade têm como base os relatos das senhoras, Maria Brasil e Maria Inídia, ambas, filhas adotivas do senhor Eurico Mandulão. O fato de utilizamos somente estes relatos como fontes para recompor a história da comunidade, dar-se devido a duas questões: a) não tivemos acesso ao Relatório antropológico de identificação e reconhecimento da terra; b) devido à inexistência de outro tipo de registro sobre tal processo.

⁴² Dona Maria Inídia foi uma das professoras da comunidade. As informações aqui citadas foram coletadas por meio de uma entrevista realizada em sua casa na cidade de Boa Vista, no dia 06/06/2013.

1957, ainda não havia outros moradores. Ali, para se estabelecer ele construiu uma pequena casa onde passou a viver com sua esposa e seus três filhos, sendo duas meninas e um menino.

Dona Maria Brasil⁴³ corrobora estas informações e ainda afirma que, quando seu pai situou a comunidade no final da década de 1950, início dos anos de 1960, esta era conhecida como Sítio Ceará. O nome Raimundão só viria a ser empregado bem mais tarde por ocasião do processo de regularização fundiária e reconhecimento desta como sendo Terra Indígena. Sobre essa mudança de nome de Sítio Ceará para Raimundão dona Maria, nos brinda com a seguinte informação,

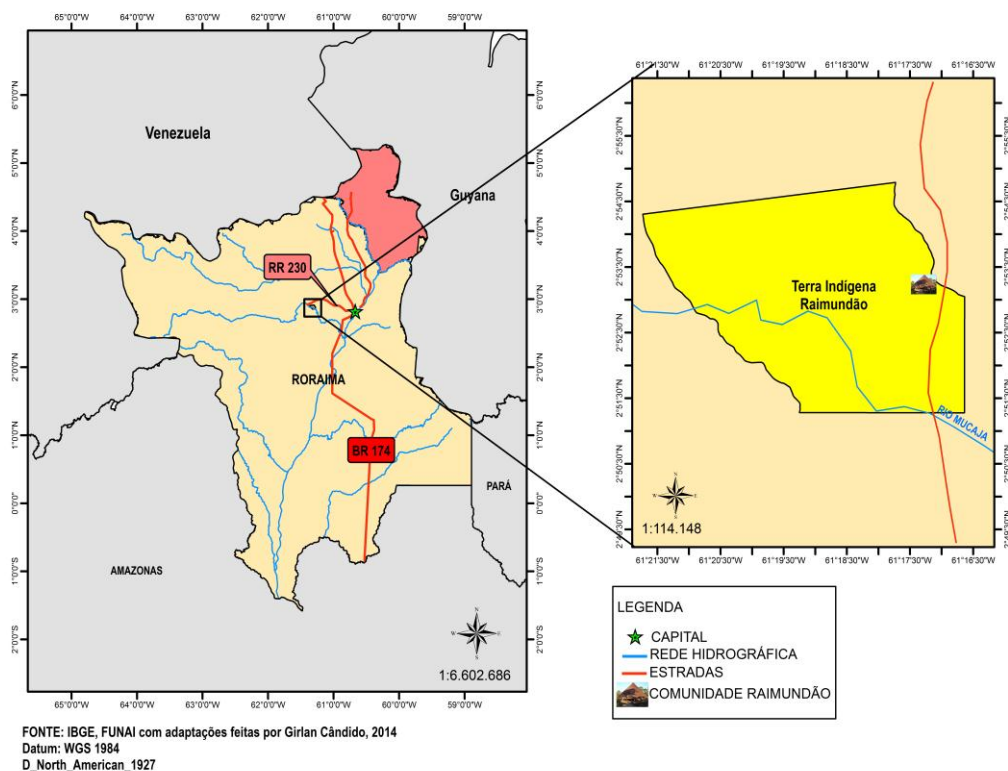
Quando meu pai situou isso aqui, ele situou como Sítio Ceará, [...] quando ele se cadastrou na FUNAI, não lembro bem a data, veio um pessoal aqui, um pessoal branco que disseram que era de Brasília e vieram fazer o levantamento, e disseram que aqui já tinha sido comunidade. Exatamente né, porque aqui era um lugar de casa e tal, aí eles disseram: aqui se chama Raimundão, foram eles que disseram, então por isso que se chama comunidade do Raimundão, foi o povo da FUNAI que falaram que aqui já tinha sido Maloca. [...] aí eles disseram que aqui se chamava comunidade do Raimundão, e ali naquela enseada se chamava Maloca da Cuieira, então tudo isso aqui era maloca né, mas quando nós chegamos pra cá não tinha ninguém era só mata (Dona Maria Brasil, entrevista realizada em maio de 2013).

O processo de regularização fundiária da Terra Indígena Raimundão iniciou-se em 1981, ano em que foram criados dois grupos de trabalho para realizar um levantamento da situação das Terras Indígenas do estado de Roraima. Conforme o relatório antropológico⁴⁴, a FUNAI a identificou e a declarou como terra indígena em 1982. No ano seguinte, 1983, ainda como parte dos procedimentos de demarcação e reconhecimento da terra, foi realizado um levantamento fundiário, que identificou cinco (05) posseiros no interior da terra indígena. Estes deveriam ser indenizados para deixar a região. No entanto, no ano de 1993, a indenização ainda não havia sido paga. Naquele ano 1993, foi realizado um novo estudo de identificação que autenticou o anterior, sendo aprovado naquele mesmo ano. O ato possibilitou o reconhecimento e a demarcação da Terra Indígena Raimundão, e consequentemente sua homologação no ano de 1997, através do decreto 97 do dia 03/11/1997, publicado no Diário Oficial da União no dia 04/11/1997.

⁴³ Dona Maria Brasil ainda vive na comunidade. Nossa conversa foi realizada no dia 22/05/2011, na própria comunidade, enquanto ela torrava uma fornada de farinha.

⁴⁴ Embora as lideranças da comunidade bem como as duas filhas do senhor Eurico Mandulão mencione o relatório antropológico, infelizmente não tivemos acesso a este. Por diversas vezes, estivemos na sede FUNAI na tentativa de obter informações, no entanto, não tivemos muito êxito, conseguimos falar apenas com os responsáveis pelo setor de educação os quais não puderam nos brindar qualquer informação a esse respeito.

Após o processo demarcatório, a Terra Indígena Raimundão passou a ter as seguintes características: uma extensão territorial de 4.277 hectares, localizada nos limites entre as bacias hidrográficas do rio Mucajá a oeste e do Rio Cauamé a leste; tendo como limites a leste o rio Au-Au, e a oeste o Igarapé Mucajá, já os limites norte e sul e parte do limite leste consistem em linha seca e reta que faz divisa com fazendas da região. Do lado oeste do Igarapé Mucajá, está situado um assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, - a Vila São Silvestre, que também faz limite com a terra indígena⁴⁵.



⁴⁵ De acordo com as informações da Fundação Nacional do Índio: Projeto integrado de proteção às populações e terra indígena da Amazônia Legal. Cooperação Técnica Alemã – Deutsche Gesellschaft Fur Technische Zusammenarbeit. (orgs). Levantamento etnoambiental das terras indígenas do complexo Macuxi Wapixana: Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão, Jacamim, Moskou, Muriru, Raimundão, Raposa Serra do Sol e Tabalascada. Miller, Robert pritchard et.al. Brasília. FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

3.2- Constituição social, política e econômica da comunidade.

Atualmente, a Terra Indígena Raimundão é habitada pelos povos Macuxi e Wapixana. Em setembro de 2011, contava uma população de aproximadamente 330 pessoas, representando um total de 63 pais de família⁴⁶, divididos em duas comunidades: Raimundão I e Raimundão II. A primeira, com um maior contingente populacional, 56 pais de família, e uma população de 303 pessoas, a maioria jovens e crianças: 67 crianças de 0 a 5 anos e 120 pessoas de 6 a 18 anos e localiza-se às margens da estrada que corta a terra indígena em toda a sua extensão leste/oeste, ligando a cidade de Alto Alegre à vila São Silvestre. A segunda, com um número menor de pais de família, apenas 07, e uma população de 27 pessoas, localiza-se a noroeste da terra indígena próximo ao Igarapé Mucajá com acesso pela rodovia RR 205.

Quase dois anos depois de nossa primeira estada na comunidade, a população da referida terra indígena teve um crescimento considerável para o curto espaço de tempo. Em maio de 2013, na comunidade Raimundão I, viviam um total de 71 pais de família com uma população de 342 pessoas e na comunidade Raimundão II, um total de 06 pais de família com uma população de 20 pessoas. Dessa forma, em menos de dois anos, o número de pais de família subiu de 63 para 77, e a população de 330 para 362 pessoas. É importante ressaltar que a maior parte desta população pertence ao povo Macuxi, sendo os demais pertencentes ao povo Wapixana, além de alguns não indígenas, que são casados com indígenas.

De acordo com tuxaua José Luiz, a atual conjuntura em que se encontra a comunidade é muito recente, pois a maioria das pessoas que ali vivem são recém-chegadas. Ele próprio, veio da região da Serra da Lua e ali se estabeleceu no ano de 1999. Naquele período, segundo ele, na comunidade havia somente 11 pais de família, e logo que chegou o convidaram para ser vice-tuxaua, cargo que ocupou por um curto período de tempo e em menos de um ano veio a assumir a responsabilidade como tuxaua, função essa, que vem ocupando nos últimos 13 anos.

Ao falar das características da comunidade, o tuxaua chama atenção para o fato de esta ser interétnica, formada por famílias Macuxi-Wapixana, Macuxi-Maranhense/Cearense e Wapixana-Maranhense/Cearense, com predominância da população Macuxi. Ali, segundo ele, há apenas seis famílias Wapixana, outras famílias com casamentos interétnicos onde o esposo é Macuxi e a esposa é Wapixana, e vice versa. Há ainda as famílias formadas por mulheres

⁴⁶ O termo pai de família é uma categoria utilizada pelos próprios indígenas, pois é assim que eles contam as pessoas que vivem na comunidade. Este sistema também é utilizado nos postos de saúde, onde os agentes indígenas de saúde se utilizam do mesmo termo para contar as pessoas da comunidade.

indígenas que são casadas com não indígenas, sejam eles cearense ou maranhense. Estes últimos, apesar de não pertencerem a nenhuma das duas etnias, adotaram vários costumes e vivem como membros da mesma. Ainda segundo o tuxaua, outra característica da comunidade não menos importante que as já citadas, é que a maioria da população que ali vive não é natural da comunidade, ou seja, quase todos os moradores vieram de outras localidades e regiões distintas, como por exemplo, da região do Bomfim, do Uiramutã, de Boa Vista e inclusive parentes que vieram da República Cooperativista da Guiana.

Esta questão nos parece interessante, pois demonstra duas questões que a nosso ver são pertinentes para nossa reflexão. A primeira é mais particular da comunidade, podendo ser considerada uma característica da mesma. Trata-se, portanto, da diversidade cultural formadora da mesma. A segunda questão está relacionada à primeira, porém parece ser mais abrangente, pois não diz respeito somente aos indígenas da comunidade Raimundão, mas de modo geral aos indígenas do estado de Roraima, trata-se, portanto, da migração que por sua vez, nos leva a uma ideia de fronteira.

A ideia de migração está relacionada à comunidade, pois esta é vista como sendo formado por “migrantes”. Estes, pertencentes a etnias Macuxi ou Wapixana, juntamente com os não indígenas casados com indígenas, conformam a realidade multiétnica e/ou multicultural da comunidade. Dessa forma, a migração se constitui como sendo a “fonte da diversidade” (AQUINO, 2001) formadora da comunidade. A ideia de fronteira surge como parte do processo de migração, pois estas populações parecem operar com uma noção de fronteira mais fluida, ou seja, menos rígida que a que nós operamos. Esta situação dá-se devido ao fato, de estes povos terem sido separados arbitrariamente pelas fronteiras políticas, resultantes dos processos de territorialização colonial e da formação dos Estados-nação (BAINES, 2013). Assim sendo, a ideia de fronteira política, bem como de Estado-nação como unidade política parece não se aplicar aos povos indígenas desta região, já que estão em um constante trânsito de um país a outro. Neste caso, parece não fazer diferença entre ser brasileiro ou guianense, pois para eles, o mais importante é sua identidade étnica enquanto povo indígena, assim, onde estiver um “parente”, estes se estabelecem.

Com relação às questões linguísticas, o tuxaua afirma que a grande maioria das pessoas da comunidade é falante da língua materna, seja Macuxi ou Wapixana, no entanto, não há uma valorização por parte dos mesmos. Nas famílias, não há um incentivo ao aprendizado da língua, os pais, mesmo sendo falantes não se comunicam com os filhos na

língua materna, preferindo o português. Dessa forma, a língua vai se perdendo, o que segundo ele, demonstra uma não aceitação da cultura.

A não valorização da língua, assim como a não aceitação da cultura como um todo, é uma questão que merece destaque, já que está relacionada principalmente com situações de preconceito e discriminação. Muitos dos pais de família afirmam não querer que seus filhos sejam vítimas de preconceitos, assim como eles foram, e para que estes não sofram tal discriminação, orientam os mesmos a não valorização da cultura. No entanto, essa situação parece se inverter contra eles próprios, pois dessa forma, eles passam a ser discriminados duplamente, não sendo vistos como índios por não saberem falar a língua materna e não compartilhar da cultura e costumes da comunidade indígena, e também não sendo vistos como brancos, devido a seus traços biológicos aparentes. Assim, estes indivíduos são vistos de forma marginal, como sendo “cabocos” um adjetivo depreciativo, que é constantemente utilizado para se referir a estas populações, como uma forma de lhes negar tanto uma identidade indígena como uma identidade branca. Como “cabocos” a estes indivíduos são negados todos os direitos que lhes são garantidos constitucionalmente como indígenas.

Conforme relato do tuxaua, a proximidade da comunidade com a cidade, além de causar situações de preconceito e discriminação da população citadina contra os povos indígenas, principalmente com os alunos que vão estudar naquela cidade, ainda traz outros problemas, como por exemplo: a introdução de bebidas alcoólicas, e como se não bastassem os problemas causados pela bebida alcóolica, outros tipos de drogas vêm sendo introduzido, na comunidade, o que tem prejudicado ainda mais o convívio dos mesmos ali na comunidade. Para evitar determinados tipos de problemas advindos do alcoolismo, nos últimos tempos, vem sendo adotada uma política de dizer não à bebida alcoólica na comunidade. Essa mesma política, já foi adotado em outras comunidades já na década de 1970, quando as principais lideranças da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em uma reunião resolveram fazer um pacto e “dizer sim à comunidade e não à bebida alcoólica”.

Em termos de estrutura física, a Comunidade é formada por núcleos familiares, não havendo um grande aglomerado de casas. Estas, em sua grande maioria, estão distribuídas por toda a margem da estrada, desde as margens do Rio Au-Au, limite leste até as proximidades do assentamento do INCRA, limite oeste da comunidade. Além das casas familiares, há ainda duas escolas, uma municipal e uma estadual, um posto de saúde, duas igrejas, uma católica e outra evangélica e o malocão comunitário, espécie de centro administrativo, pois é ali que

acontecem todas as reuniões para debater e decidir o dia-a-dia da comunidade. Conta ainda com os serviços de água encanada e luz elétrica. Apesar da rede de energia passar dentro da comunidade, quase metade das casas ainda não possui luz elétrica, pois de um total de 71 casas, somente 39 possuem este serviço.



Foto do acervo do pesquisador. Parte central da comunidade Raimundão junho de 2013.



Acervo do pesquisador: Parte central da comunidade Raimundão setembro de 2011.

Do ponto de vista da economia, a comunidade possui uma economia mista, baseada na agricultura, na caça, na pesca e no trabalho assalariado. A agricultura é do tipo familiar, tendo como principal cultivo a mandioca, o milho e o feijão. Além do trabalho na agricultura familiar, alguns pais de família, ainda praticam o trabalho alugado nas fazendas circunvizinhas. O trabalho assalariado é exercido por professores e agentes de saúde. Ainda

como parte da economia, a comunidade conta com o apoio de alguns programas sociais, tanto do Governo Federal (Bolsa Família) quanto do Governo Estadual (Vale Solidário)⁴⁷.

Um dado importante no que diz respeito à economia da comunidade é que parece haver certa dependência da mesma em relação aos programas sociais do Governo Federal. De acordo com dados fornecidos pelo vice-tuxaua, o senhor Rangel, hoje na comunidade há dezesseis (16) idosos aposentadas que recebem um salário mínimo por mês, há também sessenta e quatro (64) famílias beneficiárias do programa do Governo Federal Bolsa Família, estas recebem até R\$ 160,00 mensais, dependendo do número de filhos que possuam. Ainda segundo o vice-tuxaua, somente no ano de 2012, onze (11) mulheres receberam o salário maternidade⁴⁸. Há ainda algumas famílias que recebem o Vale Solidário do Governo Estadual.

Mesmo com uma agricultura do tipo familiar, hoje, as famílias indígenas têm um incentivo para produzir em maior escala. Neste último ano, chegou à comunidade o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA⁴⁹, do Governo Federal, através da Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB. Tal programa surgiu em 2003, como uma estratégia de fortalecimento da agricultura familiar, cujo intuito é colaborar com o enfrentamento à fome e à pobreza no Brasil. Para tanto, utiliza mecanismo de comercialização que facilita a aquisição direta dos produtos de agricultores familiares ou de suas organizações, estimulando assim, a produção. Desta forma, agricultores familiares, comunidades indígenas e demais povos e/ou comunidades tradicionais, podem vender seus produtos à CONAB, desde que esteja cadastrado no programa e possuam a Declaração de Aptidão ao Pronaf - DAP. Hoje, na comunidade Raimundão, são 26 produtores cadastrados, sendo 20 homens e 06 mulheres. É válido ressaltar que os produtos adquiridos pela CONAB não saem da comunidade, estes são consumidos ali mesmo pelos próprios moradores, sendo que a maior parte se destina à escola para a merenda dos alunos e outra parte é utilizada nas atividades de ajuntamentos da própria comunidade.

⁴⁷ O vale solidário é um programa de distribuição de renda do governo do Estado que paga mensalmente R\$ 80,00 a cada família cadastrada.

⁴⁸ O salário maternidade, é um salário que toda mulher trabalhadora rural ou indígena tem direito. Para tanto, elas devem recorrer ao INSS para requerer este benefício que, atualmente, é pago pelo período de quatro meses o valor do salário mínimo vigente. Para as mulheres indígenas e rurais na grande maioria dos casos esse benefício é pago de uma só vez, em valores atuais equivale as R\$ 2.896,00.

⁴⁹ Mais informações sobre o programa, visitar o sitio do MDA na internet disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa>

Ainda com relação à agricultura, a comunidade possui um trator que é usado para arar a terra para o plantio e está à disposição de todos os moradores. Este, por ser um bem comunitário, tendo como finalidade facilitar o trabalho na agricultura, gera a necessidade de que todos os pais de família colaborem mensalmente com R\$ 10,00 para a manutenção do mesmo e também para a compra de combustível.

Além da agricultura, a caça e a pesca, ainda são meios utilizados por muitos pais de família para a obtenção de alimentos. A caça parece ser uma atividade exclusiva dos homens, já a pesca, é uma atividade que é constantemente executado por homens, mulheres e crianças. De acordo com alguns dos moradores, em outros tempos, a vida era mais fácil, pois havia caça em abundancia, no entanto, atualmente com o aumento da população, esta foi se tornando mais escassa. O mesmo passa com a pesca, que já foi muito abundante nos rios da região, porém nos últimos anos tem diminuído consideravelmente. A comunidade ainda conta com uma pequena criação de gado através do projeto do gado da Diocese de Roraima⁵⁰.

O trabalho alugado, bem como o trabalho assalariado são outros componentes importantes, já que geram uma receita que movimenta a economia da comunidade. Sobre o trabalho alugado, não temos dados para informar quantos pais de família fazem esse tipo de atividade, uma vez que, este é um trabalho sazonal sendo realizado somente nos períodos em que não há atividade na agricultura. Já com relação ao trabalho assalariado temos dados mais concretos, pois este é desempenhado atualmente pelos quatro professores indígenas, quatro agentes indígenas de saúde – AIS, dois agentes indígenas de saneamento – AISAN, um microscopista, um agente ambiental e o pessoal de apoio da escola o que inclui um secretário, um zelador e duas merendeiras. Mesmo sendo o trabalho assalariado um importante componente da economia da comunidade, o tuxaua acredita que este tem um lado negativo, pois aqueles que têm um salário já não querem mais trabalhar na roça, a exemplo dos professores e agentes de saúde.

Politicamente, a comunidade está organizada dentro de um sistema político hierárquico bem amplo. Mesmo tendo o tuxaua como líder político local, está ligada a uma

⁵⁰ O projeto do gado ou projeto “uma vaca para um índio” foi idealizado pela Diocese de Roraima, com o objetivo de promover a ocupação dos campos naturais de Roraima com a mesma visibilidade dos fazendeiros, tornando assim os índios pecuarista. O projeto consistia na entrega de 52 cabeças de gado para uma comunidade, pelo período de cinco anos, quando aquela comunidade deveria repassar essas 52 cabeças de gado para outra comunidade, ficando apenas com o excedente para continuar com a produção na comunidade.

ampla rede hierárquica, saindo do nível local, onde há o Conselho Comunitário⁵¹, para regional, representado pelo Conselho Regional até o nível estadual representado pelo Conselho Indígena de Roraima - CIR. Em nível local, organiza-se através do Conselho Comunitário, tendo o tuxaua como líder, este é escolhido pela comunidade e eleito em assembleia. No entanto, deve estar em sintonia com um Conselho Regional e este último com a organização estadual que congrega todas as regiões. É importante frisar que esta forma de organização política não está isenta de divergências, no entanto, tais divergências são analisadas e debatidas tanto em nível comunitário, regional e estadual na tentativa de chegar-se a um consenso.

Mesmo o tuxaua sendo o líder político da comunidade, este não poderá agir sozinho frente às decisões que dizem respeito à mesma. Para isso, há o Conselho Comunitário formado pelas lideranças e as assembleias comunitárias de onde devem partir toda e qualquer decisão em relação à comunidade. Para tanto, os mesmos se reúnem ordinariamente uma vez a cada mês para debater todos os assuntos que dizem respeito à comunidade, educação, saúde, agricultura, aposentadoria, economia, transporte, brigas internas etc. Nestas, são colocados em pauta os mais diversos problemas para serem debatidos e analisados. Ali, todos os participantes têm o direito e o dever de expressar suas opiniões. Depois de ouvindo todos os comunitários, o tuxaua então os convida a tomar uma decisão, sempre através de votação. É importante frisar que estas reuniões às vezes, duram todo o dia e podem inclusive durar mais de um dia, dependendo dos problemas que estão sendo debatidos.

Frente a essa realidade, surgem alguns questionamentos no sentido de compreender como é feita a gestão dessa diversidade no espaço educativo. Ora se desde o início de sua fundação esta comunidade se constitui como interétnica, como tem se estabelecido as relações sociais dentro do espaço educativo? Como a escola, enquanto instituição educativa com regras e normas próprias vem lidando com esta diversidade sociocultural presente em seu cotidiano?

3.3- O sistema educativo na comunidade indígena Raimundão.

Embora a presença de uma instituição educativa na comunidade Raimundão remonte ao final da década de 1970, seu reconhecimento oficial como escola indígena deu-se muito

⁵¹ O conselho Comunitário é formado por representantes de alguns segmentos da comunidade, por exemplo, representante dos professores, dos agentes de saúde, dos catequistas, capaz entre outros. Estes se constituem como lideranças dentro da comunidade.

recentemente. A Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, lócus desta investigação, só foi reconhecida como escola indígena e com o atual nome no ano de 2008. Não há uma data precisa da implantação de uma instituição educacional na comunidade, porém, de acordo com o relato de Dona Maria Inídia, uma das primeiras professoras da comunidade, a introdução de uma instituição educacional no Sítio Ceará, hoje comunidade indígena Raimundão, deu-se nos anos 1977 ou 1978. Naquele período, segundo ela, não havia muita gente naquela região, apenas umas três famílias na comunidade, outras poucas famílias nas proximidades, bem como as famílias de fazendeiros que já haviam se instalado na região. Foi, portanto, para atender à demanda, tanto das famílias indígenas, quanto das famílias que moravam nas adjacências que o tuxaua Eurico Mandulão solicitou à FUNAI um professor para a comunidade. Assim, surgia a primeira escola da comunidade, tendo como primeiro professor o senhor José Laurindo, que atendia a um total de sete (07) alunos indígenas e não indígenas.

Esta primeira instituição escolar foi oficialmente reconhecida como Escola de 1º grau Honorato Alves do Reis, através do decreto nº 78 do dia 06 de novembro de 1979 do governo do Território Federal de Roraima e funcionou com este nome até 1990. É válido lembrar que durante esse período a escola passaria por alguns problemas, sendo que o mais grave e o que perdura até hoje é a falta de professores. De acordo com os relatos de Dona Maria Brasil, Dona Inídia e seu Alonso, este último, ex-tuxaua, o professor José Laurindo ficou pouco tempo na comunidade, mais ou menos dois ou três anos. Após sua saída, chegou a professora Sebastiana Pinheiro que também permaneceu ali por pouco tempo, um período bem menor que o primeiro, um ano somente. Essa dificuldade de professores se dava por duas razões, a primeira pelo fato de não haver na comunidade pessoas capacitadas para assumir a escola, situação que perdura até hoje, e a segunda era o fato de que os professores que iam da cidade de Boa Vista ou Alto Alegre não se adaptavam à vida na comunidade.

Depois da desistência da segunda professora, a comunidade ficou sem perspectiva de educação escolarizada para as crianças. Não havendo outra saída, o então tuxaua, senhor Eurico Mandulão, mais uma vez reivindicou da FUNAI outro professor. Naquele período, não era muito fácil encontrar professores e principalmente que estivessem dispostos a trabalhar em comunidades indígenas. Frente àquela exigência e como a comunidade já se encontrava em processo de reconhecimento, o chefe da FUNAI indagou se entre os indígenas não havia alguém que pudesse assumir tal responsabilidade. Foi quando o tuxaua indicou sua filha, Maria Inídia, para assumir o cargo de professora, já que ela sabia ler e escrever, pois tinha estudado até a 4ª série. Assim, no ano de 1981, a Escola Honorato Alves do Reis passaria a

contar com a primeira professora indígena, que a assumiria até o ano de 1990, quando por motivos internos resolve sair da comunidade e ir morar e trabalhar em Alto Alegre, deixando mais uma vez as crianças sem professor. Ainda de acordo com seu relato, a escola não funcionava dentro da terra indígena, mas em uma fazenda, somente em meados da década de 1980 é que a escola viria para dentro da comunidade.

[...] a escola não era na comunidade, era numa fazenda, e daí passei uns três anos trabalhando nessa escolinha pequena, de palha, fechada de taipa, e aí lá eu estava ensinado essas crianças, aí foi quando resolveram mudar mesmo lá pra comunidade a escola né. Aí o prefeito de Alto Alegre, na época Enrique Machado, contribui pra construção da escola, mas só que a escola não era municipal, era estadual, aí eles contribuíram bastante para a construção da escola, aí foi um tempo que meu pai entregou o cargo para outro tuxaua chamado Pedrinho (Dona Maria Inídia, entrevista realizada em junho de 2013).

Dona Maria Inídia ainda relata que o senhor Pedro, ficou pouco tempo como tuxaua da comunidade, passando o cargo para o senhor Clovis, hoje tuxaua da comunidade Raimundão II. Foi, portanto, na gestão deste último que muitos problemas se acometeram. Brigas internas, ameaças, divisão interna, ameaça de morte entre outros. Frente a essa realidade, muitos dos moradores que haviam se estabelecido ali, começaram a migrar buscando outras localidades para se estabelecer. De acordo com o relato de dona Maria Inídia

Clovis [...] brigava com tudo e com todos. Aí a gente viveu assim, tipo uma tribulação sabe. Aí foi entrando gente, foi saindo gente, meu pai faleceu no ano de 86, e minha mãe no ano de 87 faleceu também. Aí fiquei lá com meus filhos, marido, e ele encrencando sempre, atirava no nosso gado, matava nosso cavalo, cortava nosso porco de facão, e aquela briga danada. Aí um dia ele falou que ainda iria matar meu marido. Então pronto, um dia a gente fez uma reunião lá, e eu falei pra ele e ele disse: eu disse e faço mesmo, se vocês duvidarem eu faço. Aí pra evitar certos constrangimentos, vamos embora daqui né. Aí fui pra Alto Alegre, pedi transferência pra Alto Alegre, contei minha situação pra secretária de educação de Alto Alegre, aí ela disse: está bem, eu vou te trazer para cá. Deixei eles lá sem professor um bom tempo, pra eles aprenderem era o ano de 1990 (Dona Maria Inídia, entrevista realizada em junho de 2013).

Dona Inídia ainda conta que o senhor Clovis depois criar problemas com os membros da comunidade, ainda criou problemas com os fazendeiros e outros moradores da circunvizinhança que precisava da escola. Como a escola havia sido construída dentro da terra indígena agora já identificada, o senhor Clovis, não queria que os alunos não indígenas

viesses estudar ali, e no ano de 1990, aproveitando a saída da professora ele também desativou a escola, vejamos o que diz nossa interlocutora sobre essa questão.

Ele só deixou mesmo eu tirar as coisas de dentro da casa, ele mandou derrubar a escola toda, tirou as telhas, tirou as portas, tirou pia, tirou vaso, tirou tudo que servia, mandou derrubar as paredes, e foi fazer a escola lá fora da comunidade. A escola que tinha antes, que o governo mandou fazer lá através do prefeito de Alto Alegre, ele mandou derrubar todinha, mandou tirar as telhas, as madeiras, as coisas que servia (Dona Maria Inídia, entrevista realizada em junho de 2013).

Depois desta situação conflituosa entre o tuxaua e os moradores da circunvizinhança, estes últimos se organizaram e reivindicaram do governador uma escola que pudesse atender seus filhos. Assim, no ano de 1994, foi construída uma nova escola, no entanto esta foi construída em uma fazenda, fora dos limites da terra indígena. Esta situação, fez com que as coisas se invertessem, pois, se antes era os fazendeiros que precisavam da escola da comunidade, agora era esta última que precisava da escola dos fazendeiros.

A partir desse episódio que deixou a comunidade sem escola por um período de três anos, Alonso Demétrio dos Santos, tuxaua a época, empreendeu uma luta junto aos órgãos competentes, solicitando dos mesmos a implantação de uma nova escola naquela localidade, fato que ocorreu no ano de 1997. Naquele ano, em atendimento a tal solicitação, foi instalada a escola São Judas Tadeu, sob o decreto, nº 1517E de 26 de março de 1997, esta sem qualquer estrutura física, atendia 12 alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e 20 alunos do programa de alfabetização do campo, neste período as aulas eram ministradas em espaços improvisados pelos próprios moradores.

No ano de 1999, em atendimento a uma política de Estado e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação que afirma que a educação fundamental de 1ª a 4ª série deve ser de responsabilidade do município, a escola foi municipalizada com o nome de Escola Municipal Sebastião Domingos dos Santos Lima. Após a municipalização da escola, a comunidade foi finalmente contemplada com a construção de um prédio escolar de alvenaria, composta por uma sala de aula, uma copa e um banheiro⁵². Esta funcionou sob a batuta do município de Alto Alegre até o ano 2005, quando mais uma vez passou ao domínio do estado com seu antigo nome, Escola Estadual São Judas Tadeu. No ano de 2008, a escola foi

⁵² Atualmente neste prédio funciona uma escola de educação infantil, mantida pela prefeitura de Alto Alegre. Trata-se da Escola Municipal Indígena Francisca Helena de Moura

reconhecida como sendo uma escola indígena e no dia 17 de julho deste mesmo ano, através do decreto 164E recebeu o nome atual, Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão.

Como pudemos perceber, o processo de reconhecimento de uma **Escola Indígena** dentro da comunidade Raimundão é muito recente. Mesmo que a comunidade tenha contado com uma instituição educativa desde o final dos anos de 1970, esta não era voltada à valorização cultural dos povos indígenas como a que temos hoje. Esta funcionava a partir dos parâmetros das escolas não indígenas, tendo como principal objetivo ensinar as crianças indígenas a ler e escrever. É válido ressaltar que, o fato de a escola estar pautada nos valores ocidentais, não significa que aquela não era uma escola indígena, significa apenas, que naquele momento, as concepções norteadoras das políticas educacionais nas comunidades indígenas, bem como a função que se exigia de uma escola dentro das comunidades indígenas eram outras. Mesmo que a partir dos anos 1990, tenha havido uma preocupação do movimento indígena com uma educação que valorizasse as especificidades de cada povo e valorizasse a cultura comunitária, esse movimento parece não ter chegado à comunidade Raimundão nesse período. Já que não há relatos na comunidade sobre qualquer ação educativa que tivesse como propósito a valorização e/ou revitalização da cultura antes de 2008.

3.4 – A Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão

Após o processo de estadualização da escola e do reconhecimento oficial da mesma como escola indígena em 2008, a comunidade Raimundão, através de suas lideranças passou a reivindicar junto a Secretaria Estadual de Educação, a expansão do ensino fundamental. O decreto de reconhecimento da escola apenas autorizava o funcionamento das séries iniciais de 1ª a 4ª série, no entanto, a comunidade necessitava que a escola fosse autorizada a ofertar o ensino fundamental completo, ou seja, de 1ª a 8ª série.

Essa reivindicação, segundo o tuxaua, dava-se no sentido de evitar que os alunos se deslocassem para a cidade de Alto Alegre. A ida dos alunos para esta cidade, além de causar transtornos devido à falta de transporte, ainda causava constrangimento para os mesmos. Pois, na escola de Alto Alegre, estes eram discriminados tanto, pelos professores quanto, pela população em geral. Estas atitudes de preconceito e discriminação sofrida pelos alunos faziam com que muitos deles desistissem de estudar.

Foi, portanto, na tentativa de resolver essa situação que a comunidade passou a exigir que o Estado através da Secretaria de Educação reconhecesse a escola como sendo uma escola de ensino fundamental completo. No entanto, essa reivindicação ainda não havia sido atendida, pois dependia também da aprovação do Projeto Político Pedagógico da Escola- PPP, este ainda estava em processo de construção impossibilitando assim, tal reconhecimento. No entanto, mesmo sem este reconhecimento oficial e por iniciativa da comunidade, a escola passou a oferecer o ensino fundamental completo desde o ano 2010.

Para o tuxaua, a escola é uma instituição muito importante dentro da comunidade. Quando esta funcionava somente de 1ª a 4ª série e os professores em sua maioria eram indígenas e da comunidade, não havia muitas dificuldades. Entretanto, com a introdução das últimas séries do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, começaram a surgir alguns problemas. Tais problemas estavam relacionados, principalmente, aos professores. Estes por serem de fora e não conhecerem a realidade da comunidade geravam alguns conflitos dentro da comunidade. Apesar da existência de conflitos, o tuxaua destaca que a escola nesses últimos anos vem ajudando a comunidade na manutenção da cultura, principalmente através do ensino da língua.

O senhor Elton (AIS) e pai de aluno é outro que destaca a importância da escola dentro da comunidade. Para ele, a escola deveria ter uma relação melhor com a comunidade, ou seja, deveria interagir de forma mais concreta, seja através de reuniões ou outras atividades. Segundo ele, quando não havia escola na comunidade as coisas eram mais difíceis, pois os alunos eram muito discriminados na cidade, “lá eles (os alunos) eram humilhados, rebaixados mais hoje, a escola está na comunidade”. Para Elton, os alunos ainda não valorizam a escola local, preferem ir à escola da cidade, esquecem que lá havia muito preconceito e que eram muito criticados.

Contrário ao que diz o tuxaua e o agente de saúde, o professor Dione⁵³ acredita que a escola ainda não está trazendo grandes benefícios para a comunidade como se esperava, pois esta não vem trabalhando no ritmo da mesma, já que os professores e a própria educação desconhece a realidade na qual está inserida, vejamos,

Eu acho que a escola, ela não traz tantos benefícios como deveria trazer para comunidade, porque uma vez que, a gente sabe que o cotidiano indígena é

⁵³ Este professor é indígena Macuxi, mas não atua na escola Eurico Mandulão, ele trabalha no projeto Brasil Alfabetizado e dá aula em sua casa no período noturno. Informação relativa ao ano de 2011.

completamente diferente de lá de fora, então a escola deveria trabalhar esse ritmo de vida que a comunidade indígena leva, acontece que a escola era pra ser, mas não é desse jeito. A partir de certo tempo a escola começou a valorizar muito esse ritmo de vida indígena, aí surgiu à novidade, escola indígena, só que na teoria porque na prática não funciona. Então a escola ela não traz todos esses benefícios que a gente espera que traga, ao contrário faz com que os alunos e até a própria comunidade abra uma visão ao contrário da sua cultura, da sua realidade entendeu. Hoje a escola ela prepara a maioria dos alunos, das pessoas que participam da escola para o mercado de trabalho, então o que a gente busca com a escola dentro da comunidade é a valorização da cultura indígena, é a permanência, a continuidade dessa cultura e a escola ela não faz esse papel, nesse caso a escola não está fazendo (Professor [indígena] Dione, entrevista realizada em setembro de 2011).

Ao analisar o fala do professor, podemos perceber que este, mesmo reconhecendo a importância da escola dentro da comunidade, defende que esta ainda não vem trabalhando da forma desejada, e tão pouco responde aos seus ideais. Para ele, a principal função da escola indígena é trabalhar a valorização da cultura, sua continuidade e permanência e para tanto, deve trabalhar a realidade da comunidade, o seu dia-a-dia e procurar uma forma de essa educação ser aceitável dentro de outras realidades como a não indígena. Em sua fala, o professor ainda critica a forma como a educação escolar vem sendo feita na comunidade, afirmando que esta prepara para o mercado de trabalho, e não para a vivência na comunidade. Entendemos que ao fazer esta referencia o professor quer chamar a atenção para o fato de que na realidade das comunidades não há um “mercado de trabalho” que possa absorver os alunos ali formados. Nesse sentido, o desafio da escola indígena seria pensar um ensino que viesse atender às necessidades da comunidade, tanto no aspecto da formação escolarizado, quanto na valorização cultural.

Frente ao posicionamento do professor, e de sua preocupação com a valorização da cultura, surgem alguns questionamentos. Seria somente esta a função da escola indígena? Ao delegar esta responsabilidade à escola, não estaria isentando a própria comunidade de sua responsabilidade com a manutenção da cultura. Os processos de valorização da cultural deveriam ser uma iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas?

Quando de nossa primeira estada na comunidade, no ano de 2011, esta escola funcionava em dois turnos: matutino e vespertino, com a oferta do ensino fundamental completo, ou seja, de 1ª a 8ª série e, passava por uma adequação para o ensino de nove (09) anos. Naquele período, contava com uma matrícula de 98 alunos. Para atender essa demanda de alunos a escola contava com 08 professores.

Quadro do número de alunos matriculados na escola Eurico Mandulão em 2011.	
Série	Nº de alunos
1º ano	07 alunos
2º ano	07 alunos
2ª Série	07 alunos
3ª Série	14 alunos
4ª Série	07 alunos
5ª Série	20 alunos
6ª Série	17 alunos
7ª Série	15 alunos
8ª Série	04 alunos
Total	98 alunos.

Quadro elaborado pelo autor, a partir de dados colhidos na escola.

Naquele ano, a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão tinha uma estrutura física que estava formada por um conjunto de três “prédios escolares” sendo uma casa de madeira (galpão) coberta de telhas, e duas malocas. No galpão, maior espaço da escola, funcionavam duas salas de aulas. O mesmo não é fechado, possuindo apenas a cobertura, ali os professores trabalhavam, dividindo esse espaço.

As outras duas malocas que servem de sala de aula estão assim divididas: uma possui três salas, em uma destas funcionava a secretaria e sala de direção, na outra a biblioteca, sala de vídeo, sendo também o local onde está instalado o bebedouro e a outra, funcionava como depósito de material escolar e merenda. A outra maloca que também faz parte da escola era usada como sala de aula e estava divida ao meio, formando duas salas, uma destas salas atendia aos alunos de 4ª série e a outra era utilizada como depósito de cadeiras quebradas, assim como de outros objetos. Estas tem sua cobertura de palhas de buriti e suas paredes são de tábuas. Como não há uma copa na escola, a merenda dos alunos é feita na escola da prefeitura, lá há uma pequena cozinha que é utilizada pra fazer o lanche tanto dos alunos desta escola quanto dos alunos da escola do Estado, ou seja, da escola Eurico Mandulão.



Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão. Foto do acervo pessoal do pesquisador, setembro de 2011.

Com relação à estrutura física da escola, os professores e as lideranças informam que vêm reivindicando, junta à Secretaria de Educação, a construção de um prédio escolar. No entanto, frente à ausência do Estado, a comunidade decidiu pela construção daquele barracão, pois não poderia deixar os alunos sem escola. Ainda segundo estes, a justificativa dada pelo Estado para a não construção de um prédio escolar na comunidade, dar-se pelo fato de nos registros do MEC, constar que naquela comunidade foi construída uma escola no ano de 1994.



Esta maloca está dividida em três salas como mencionei acima. Fotos do acervo pessoal do pesquisador; setembro de 2011.



Esta maloca está dividida em duas. Fotos do acervo pessoal do pesquisador; setembro de 2011.

Do ponto de vista administrativo, a escola não possuía um gestor, contava apenas com os professores, sendo que um destes havia sido nomeado pela comunidade como responsável da escola. Este, além de assumir uma sala de aula, ainda assumia as responsabilidades como “gestor”. Dentre os oito professores que atuavam na escola, apenas dois eram da comunidade, sendo um Macuxi e o outro Wapixana. Os demais professores não eram indígenas e não viviam na comunidade.

Ao analisar o nível de formação dos professores, percebemos que os indígenas possuem o menor grau de formação. O professor de língua Materna – Wapixana tem apenas o ensino fundamental completo, ou seja, de 1ª a 8ª série, e está cursando o ensino médio na cidade de Alto Alegre, já o outro professor da etnia Macuxi que lecionava na 3ª série, possuía o ensino fundamental e estava cursando o magistério *Tamîkam*⁵⁴. Ressaltamos que na comunidade ainda havia outro professor indígena da etnia Macuxi que estava em processo de formação. Este cursava uma licenciatura em educação do campo e trabalhava com alfabetização de adultos por meio do Programa Brasil Alfabetizado.

Os professores não indígenas tinham um grau de formação mais elevada, alguns já haviam terminado a licenciatura e outros estavam em processo de formação. Em relação ao vínculo empregatício, dos oito professores que atuavam na comunidade, três eram do quadro

⁵⁴ *Tamîkam*, é uma palavra que na língua Macuxi significa sete estrelas, e nomeia um curso de formação promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Roraima. É um curso profissionalizante, orientado para uma formação específica, bilíngue e intercultural. O mesmo foi idealizado a partir da base curricular do ensino médio, com uma complementação das disciplinas específica do magistério indígena. Conforme descrição do site da Secretaria de educação. Disponível em: http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2408 consultado no dia 28/12/2013.

temporário e cinco são do quadro efetivo do estado. Os professores do quadro temporário eram os dois professores indígenas e uma professora não indígena. Estes profissionais são contratados no início do ano letivo através de um processo seletivo. Este é válido por um ano, o que gera a necessidade de cada ano se fazer um novo processo de seleção. Convém mencionar, que os profissionais contratados através deste processo não possuem qualquer instabilidade empregatícia dentro da escola.

Durante nossa segunda estada na comunidade, quase dois anos depois da primeira, parece não ter havido mudanças significativas na estrutura da escola. Apenas uma parte do galpão, foi fechada de tábuas e transformada na secretaria da escola⁵⁵ e algumas mudanças no quadro de professores. Esta última já era esperada, uma vez que parte destes pertencia ao quadro temporário. No de 2013, a Escola Eurico Mandulão estava trabalhando com oferta de educação básica em duas modalidades: Ensino fundamental de 1º ao 9º anos e Educação de Jovens e Adultos – EJA, com o primeiro segmento. No ensino fundamental, contava com uma matrícula de 99 alunos e na EJA, há apenas uma turma com 13 alunos, somando assim um total de 112 alunos. Os mesmo estavam divididos em nove turmas da seguinte maneira:

Quadro do número de alunos matriculados na escola Eurico Mandulão em 2013.	
Série	Nº de alunos
1º ano	13 alunos
2º ano	08 alunos
3º ano	08 alunos
4º ano	07 alunos
5º ano	08 alunos
6º ano	14 alunos
7º ano	06 alunos
8º ano	20 alunos
9º ano.	15 alunos
EJA	13 alunos
Total	112 alunos.

Quadro elaborado pelo autor a partir de dados obtidos na escola.

⁵⁵ Conforme foto abaixo.



Barracão da escola: Foto do acervo do pesquisador realizada no dia 28/05/2013.

Para atender essa demanda, a escola conta com o corpo docente formado por 12 professores e um secretário. Destes profissionais, cinco são indígenas, sendo quatro professores e o secretário, os demais professores não são indígenas. É válido ressaltar que destes professores uma indígena é a responsável pela gestão da escola. Com relação ao nível de escolaridade desta equipe de professores apenas os de língua materna não estão cursando uma licenciatura, no entanto, os referidos professores estão em um programa de aperfeiçoamento que visa o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino da língua materna, trata-se de um programa denominado *Murumurutá*, do Centro de Formação de Professores de Roraima – CEFORR da Secretaria de Estado da Educação.

Ainda no que diz respeito à formação dos professores podemos afirmar que a escola possui uma equipe de professores com um elevado grau de escolarização. Embora, estes não possuam uma formação específica para atuar nas comunidades indígenas, possuem um bom nível de formação se comparado a outras realidades indígenas. O nível de formação destes está assim dividido: sete professores com graduação em pedagogia sendo que destes, cinco possuem uma pós-graduação nível *latu-sensu*. Três estão em processo de formação. Destes, dois cursam duas faculdades, um cursa pedagogia e informática e a outra cursa uma licenciatura em educação do campo e geografia; a outra professora cursa pedagogia. Ainda é válido ressaltar que, dentre estes, há quatro professores com duas licenciaturas. Um possui licenciatura em pedagogia e matemática, outra possui licenciatura em biologia e pedagogia, e

uma está cursando uma licenciatura em Educação do Campo e Geografia, e outro está cursando uma graduação em pedagogia e informática. Como podemos perceber, o corpo docente da Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão possui um bom nível de escolarização se comparado outras realidades indígenas onde a maioria dos professores tem apenas o ensino fundamental e/ao médio. É, portanto, nesta instituição educativa acima descrita, que empreenderemos nossa investigação.

3.5- Educação Escolar Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue na Escola Eurico Mandulão

Na comunidade Raimundão, o reconhecimento da escola como sendo uma instituição escolar indígena é muito recente. Como vimos através do relato histórico, esta instituição passou por diversos problemas e mudanças ao longo dos anos até que em 2008, finalmente, foi estadualizada e reconhecida oficialmente como escola indígena e com o nome atual, homenageando assim o primeiro morador e também o responsável pela introdução do sistema educativo na comunidade.

O reconhecimento da escola da comunidade com o nome de seu fundador faz parte de uma política que a Secretaria de Estado da Educação vem desenvolvendo nos últimos anos, visando uma maior autonomia das populações indígenas em relação aos seus sistemas escolares. Nesse sentido, além de poder nomear suas escolas homenageando seus líderes, devem participar da construção de suas propostas pedagógicas.

Com o reconhecimento oficial como escola indígena, a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão deveria adequar seu sistema de ensino conforme as diretrizes nacionais que regulamentam o funcionamento das escolas indígenas, ou seja, pelo Parecer 14/1999. Como escola indígena, esta deveria oferecer um ensino baseado no respeito à diversidade étnica e cultural existente na comunidade, bem como deveria promover a valorização de sua cultura. Esse processo de valorização cultural dar-se-ia através da educação intercultural já garantida constitucionalmente, e que no Brasil é conhecida como Educação Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue. É, portanto, partindo do pressuposto de que na comunidade indígena Raimundão, do ponto de vista normativo é oferecido uma educação intercultural que visa à valorização e promoção da diversidade social e étnico-cultural ali existente, que passamos a analisá-la.

Ao observarmos a prática cotidiana da escola, nossa primeira impressão é que a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão em quase nada se diferenciava das escolas não indígenas, exceto por sua estrutura física e localização geográfica. Nos aspectos pedagógicos e no dia-a-dia da sala de aula, assim como na ação pedagógica dos professores não era possível visualizar qualquer diferença em relação às outras escolas não indígenas. O material didático ali utilizado, tanto por alunos quanto por professores era o mesmo das escolas não indígenas, as práticas e metodologias empregadas pelos professores em nada se diferenciava de outras escolas. Frente a essa realidade nos questionávamos: em que esta escola é diferenciada? O que há de específico? O que é a intercultural nesta instituição educativa? Tais questionamentos surgiam devido ao fato de saber que normativamente esta era uma escola intercultural.

Como do ponto de vista prático, da realidade empírica, à primeira vista não foi possível perceber as especificidades da escolar, além daquelas mencionada (estrutura física e localização geográfica), começamos a analisar do ponto de vista normativo. A proposta pedagógica da escola, que ainda estava em processo de construção, deixava claro que a Escola Eurico Mandulão deveria oferecer uma educação pautada nos valores da comunidade, respeitando a diversidade cultural, promovendo o bilinguismo e a interculturalidade. Para tanto, deveria adequar o seu currículo de modo a contemplar as especificidades da comunidade, seus processos próprios de aprendizagem, bem como seu sistema linguístico. Nesse sentido, o que diferenciava a Escola Indígena Eurico Mandulão das escolas não indígenas era seu currículo. Este, apesar de trazer uma grande semelhança com o currículo das escolas não indígenas, apresentava alguns aspectos que a caracterizaria como escola diferenciada.

No que diz respeito ao currículo, a legislação educacional brasileira estabelece que na educação básica, o currículo nacional deve estar composto de duas partes: uma parte nacional comum o que corresponderia a mais ou menos 75% dos conteúdos do currículo, e uma parte diversificada que corresponderia a 25% do mesmo. A base nacional comum se caracteriza pelo ensino das seguintes áreas do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Para compor a parte diversificada do currículo, as Secretarias Estadual e/ou Municipal de Educação devem levar em consideração as especificidades da região, devendo trabalhar as questões relacionadas à diversidade cultural da mesma, porém de forma transversal, como asseguram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.

No que diz respeito à educação escolar indígena, a orientação é a mesma. Nas escolas indígenas, o currículo deve conter a base nacional comum e a parte diversificada na mesma proporcionalidade acima descrita. No entanto, a parte diversificada nas escolas indígenas é responsável por agregar as disciplinas de Língua Materna e Prática de Projetos, entretanto a introdução destas disciplinas não deverá causar “prejuízos” à oferta das disciplinas da base nacional comum estabelecida em lei. É válido mencionar que no que diz respeito ao ensino de arte, que faz parte da área de conhecimento - Linguagens e seus códigos, na escola indígena esta disciplina passa a ser conhecida como “Arte Indígena”. São, portanto, estas especificidades que do ponto de vista legal fazem a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, assim como as demais escolas indígenas uma escola específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

Para se garantir de forma prática que estas escolas venham promover uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue e que garanta a especificidade de cada comunidade, as escolas indígenas deverão elaborar suas propostas pedagógicas deixando claro quais seus objetivos e finalidades, bem como, a metodologia a ser adotada na escola para que efetivamente a educação diferenciada aconteça⁵⁶. No entanto, a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, ainda não possui uma proposta pedagógica definida. Esta situação dificulta seu fazer educacional, bem como concretização de uma educação específica e diferenciada para a população em idade escolar. De acordo com a professora Matilde, atual responsável pela gestão da escola, o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP está em processo de elaboração, processo este que se arrasta desde o ano de 2010, e, todavia ainda não se encontra concluído⁵⁷. Desta forma, a escola continua sem uma proposta que oriente sua prática educativa, dificultando a implementação de uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, isto do ponto de vista normativo.

Apesar de não possuir uma proposta pedagógica que defina o modelo educativo a ser seguido na comunidade, os professores afirmam que vem tentando trabalhar “essa educação diferenciada”, porém não tem sido fácil devido a uma série de fatores. Frente à afirmativa dos professores, procuramos compreender o que os mesmos estavam entendendo por educação

⁵⁶ Conforme o Parecer 14/99 e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI.

⁵⁷ Esta informação é referente a maio de 2013, momento em que estive na comunidade por ocasião da segunda fase do trabalho de campo. Ao ouvir tal informação fiquei surpreso, pois em 2011, quando havia estado na comunidade por ocasião da primeira fase da pesquisa a proposta pedagógica já estava elaborada e passava apenas pela análise pela secretária de educação. O certo é que, após esta análise a proposta não foi aprovada voltando para a escola para serem feitas as devidas modificações, as quais até aquele momento ainda não haviam sido realizadas.

diferenciada e como vinham executando este modelo educativo. Ao serem questionados sobre o que havia de diferenciado na escola, para que esta pudesse assim ser considerada, os professores se remeteram às três disciplinas, Língua Materna, Arte Indígena e Prática de Projetos. Eram, portanto, estas disciplinas que a caracterizava como específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Nesse sentido, parecia não ser a prática, mas a norma o que a tornava intercultural.

Antes de analisarmos os discursos e práticas dos professores sobre esta realidade educacional, pensamos ser oportuno observar o que diz o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI, sobre esse modelo educativo, já que alguns dos professores afirmaram estar utilizando o mesmo na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, como o marco teórico norteador da prática pedagógica. A partir deste, buscaremos compreender através dos discursos dos professores, como estes, em sua prática educativa, vêm compreendendo e executando esta *Educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada*.

Antes, porém, é necessário observarmos que, os professores que se referiram ao RCNEI, foram aqueles que estavam trabalhando na escola desde o ano 2010, quando se iniciou o processo de elaboração do PPP e a atual gestora da escola. Ou seja, apenas três professores afirmaram conhecê-lo e utilizá-lo, os demais foram enfáticos em afirmar que não conheciam tal documento e, se já tinham ouvido falar não lembravam, mas depois daquele momento iam procurar lê-lo para melhorar sua prática pedagógica, já que este é um documento referencia para a educação escolar indígena.

De acordo com o RCNEI, as escolas indígenas devem reconhecer-se como sendo intercultural, comunitária, específica, diferenciada e bilíngue, pois aos processos educativos próprios das comunidades vieram somar-se a experiência escolar, sendo que esta experiência tem assumido várias formas ao longo da história do contato. Nesse sentido, a escola vem sendo assumida progressivamente pelos povos indígenas, em seu movimento por autodeterminação, e vem sendo vista como “um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas devem se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta” (RCNEI, 1998: 24). Este processo relacional permite que se projete ainda que como uma utopia, relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o estado.

Ainda de acordo com RCNEI, a escola indígena, assim como a educação escolar indígena diferenciada, pode trazer inúmeras contribuições para as comunidades indígenas, no processo de formação em busca de sua autodeterminação. Desta forma, a escola indígena como parte do sistema nacional de ensino, é um direito a ser respeitado, através de uma política pública atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Para tanto, a educação escolar indígena precisa ser:

- a) **Comunitária;** porque produzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e princípios. Este princípio refere-se ao currículo, as formas administrativas, a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, objetivos, pedagogias espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.
- b) **Intercultural;** porque tem o dever de reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, além de promover situações de comunicação entre as experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra, estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas distintas, mesmo reconhecendo que estas relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.
- c) **Bilíngue/multilíngue;** porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulado e repassado ao longo das gerações, como por exemplo: as práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, projetos de futuro, são manifestados na maioria das vezes em mais de uma língua, e até mesmo os povos monolíngues em português, continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso, para onde confluem traços identitários, gerando assim um bilinguismo simbólico importante.
- d) **Específica e diferenciada;** porque concebida e planejada de acordo as aspirações particulares do povo, tendo autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação da educação escolar não indígena (RCNEI, 1998: 24-25).

A partir das características acima descritas, podemos perceber que a escola indígena, e educação escolar indígena se constituem como instrumentos de valorização dos saberes e processos próprios de produção e criação da cultura. É, portanto, como base nestas características que passamos a analisar os discursos dos professores da Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, no intuito de compreender como estes estão percebendo tais características na escola.

3.5.1 – A Valorização da cultura comunitária e bilinguismo.

Ao falar das características da escola, o professor Marcos Aurélio aponta que uma das especificidades desta é o fato de ela ser uma escola bilíngue, pois ali é ofertada a disciplina de “língua materna” Wapixana. Além deste aspecto, ainda destaca o trabalho de valorização e o respeito às diferenças culturais, valorização das datas comemorativas da comunidade bem como os trabalhos, as festas, as danças e jogos. No entanto, o professor chama a nossa atenção para o fato de que apesar de os alunos serem majoritariamente Macuxi, a língua indígena que é ensinada na escola é a língua Wapixana.

Este último aspecto de valorização cultural através do ensino da língua materna, nos parece bastante oportuna para pensar a interculturalidade, a educação intercultural, bem como as relações estabelecidas dentro da comunidade e consequentemente dentro da escola. Esta atitude do ensino da língua wapixana na escola como língua materna, mesmo que esta etnia seja minoria na comunidade, se analisada de uma forma simplista, evidencia uma contradição no discurso do professor quando se refere à questão do respeito e da valorização das diferenças culturais. Entretanto, uma análise mais aprofundada desta situação evidencia que esta atitude pode está sendo utilizado como uma estratégia política para o fortalecimento da identidade étnica da comunidade. Se analisarmos o significado que ensino da língua indígena adquiriu enquanto elemento demarcador de identidade do grupo, é possível perceber que o ensino de uma língua indígena na escola se constituiu como uma estratégia de fortalecimento de uma identidade étnica minoritária (a indígena) em contraposição a uma identidade majoritária (a nacional). Neste sentido, não se debate as relações intraculturais, ou interétnicas dentro da comunidade, mas a relação desta com a sociedade envolvente. Está situação, além de ser vista como uma estratégia de valorização da identidade grupal, enquanto comunidade política frente a uma identidade nacional, também aponta para as possibilidades de diálogo intracultural, bem como para as relações que se estabelecem dentro da comunidade.

Esta situação do ensino do wapixana como língua materna da comunidade nos foi apresentada no ano de 2011, quando estivemos na comunidade por ocasião da primeira etapa da pesquisa. No entanto, por reivindicação da comunidade com vista a atender as especificidades linguísticas da mesma, a partir de maio de 2013, a escola foi finalmente contemplada com o ensino da língua Macuxi. Atualmente, a escola oferece o ensino de língua materna das duas etnias que vivem na comunidade. As aulas de língua macuxi são ministradas para os alunos do 1º ao 5º ano, e a aulas de língua wapixana para os alunos do 6º ao 9º ano.

Apesar de na atualidade a escola oferecer o ensino de língua materna das duas etnias, não há uma garantia de que esta situação permaneça, haja vista que a professora de língua macuxi, além de não ser da comunidade, não faz parte do quadro efetivo, o que significa que ao chegar ao final do ano letivo também chegará o final de seu contrato. Esta segunda situação, é também vivida pelo professor de língua wapixana, o que deixa tanto a escola quanto a comunidade em uma incerteza se no ano seguinte haverá ou não aula de língua indígena.

Feito este esclarecimento, voltemos às afirmações do professor Marcos Aurélio sobre as especificidades da escola, as quais nos levam a refletir sobre duas questões: a primeira refere-se à questão do respeito e a valorização da cultura e a segunda deriva-se desta, porém voltada a um debate mais conceitual sobre o bilinguismo.

Em seu discurso, o professor Marcos Aurélio afirma que na escola vem sendo trabalhado o respeito e a valorização cultural da comunidade. No entanto, nos surge uma questão. Ora, vimos anteriormente que a população da comunidade Raimundão é majoritariamente Macuxi, no entanto, a “língua materna” que é ensinada na escola e a língua wapixana, ou seja, a língua da minoria. Assim sendo, passamos a nos questionar: Quais teriam sido as razões que a motivaram a fazer tal escolha? Por que iniciar com uma e não com a outra? Por que não as duas já que a comunidade é interétnica? Estaria a escola respeitando e valorizando a diversidade cultural, ou somente cumprindo com o que diz a lei, não levando em conta as características da comunidade? E no dia-a-dia das famílias qual língua é a mais usada? Estas questões nos parecem bastante pertinentes para podermos compreender a dinâmica da escola e da própria comunidade.

Ao questionar os professores sobre o porquê de a escola ensinar somente o wapixana como língua materna, os professores apontaram duas razões. A primeira, segundo eles dá-se pelo fato de não haver profissionais capacitadas para atuar nesta área. Os professores afirmam que o ideal seria oferecer as duas línguas maternas, no entanto, isso não tem sido possível devido à falta de professores. Mesmo sendo maioria na comunidade, os falantes da língua macuxi não possuíam as “qualificações” necessárias para assumir o cargo. Frente à ausência de uma pessoa “habilitada” para ensinar o macuxi, optou-se então pela língua wapixana, uma vez que, ali havia uma que pessoa poderia assumir tal função.

Olha material humano a gente não está tendo, a gente pede do governo e eles não mandam professores das duas línguas, então o que está faltando é isso (Professor [não indígena] Marcos Aurélio, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Uma segunda razão apresentada pelo próprio professor de língua materna wapixana, é que esta escolha estaria relacionada com a identidade étnica dos primeiros moradores da comunidade, que segundo ele, eram Wapixana, vejamos o que diz o professor sobre essa questão.

A questão do professor de língua materna que nós temos hoje é que os primeiros moradores eram Wapixana, então né, a região mostrou preferência pela língua Wapixana aqui né, até os primeiros moradores são os Wapixana bem antes, depois veio chegando os Macuxi, aí se tornaram maioria (Professor [indígena] Marcos Willians, grupos de discussão realizado em setembro de 2011).

Entendemos que as razões apresentadas pelos professores para justificar o ensino do wapixana na comunidade são legítimas, e não estamos questionando isto. Entretanto, entendemos que outras razões podem existir, porém, queremos pensar que a falta de professores habilitados seja a razão mais provável, uma vez que, a falta de professores de língua materna, seja macuxi ou wapixana, não é uma realidade somente da comunidade Raimundão, mas de muitas outras comunidades. Ainda é válido mencionar que no caso da comunidade Raimundão, a falta de professores não está relacionada somente à língua materna, mas a todas as áreas do conhecimento, haja vista, que na escola há somente três professores da própria comunidade, demonstrando assim a carência da mesma neste aspecto.

Com relação ao ensino do wapixana como língua materna, o professor Marcos Williams comenta que vem enfrentando dificuldades no processo de ensinagem. Segundo ele, os alunos não demonstram interesse pela língua e também os pais não demonstram interesse que seus filhos a aprendam. A desculpa dos alunos para não aceitar a língua wapixana, segundo ele, é pensar que, pelo fato de aprender a língua eles irão virar Wapixana. Vejamos seu depoimento sobre essa questão.

Também não é falta de interesse só dos alunos, mas é dos pais entende, o acompanhamento dos pais. Os alunos que estão na língua indígena, eles não se interessam tanto, não dar valor tá entendendo, aí quer dizer que na escola tem o professor de língua, aí cobra muito o professor de língua, só que muitos não colaboram, por exemplo, tem dez alunos, tem seis que chegam e diz assim, **meu pai não quer que eu estude língua indígena**. Então, mais como nós temos que passar pra eles, mas no futuro vão precisar para fazer faculdade, fazer outra coisa, vai precisar da língua indígena que é a língua materna. Aqui, eu venho sempre incentivando eles porque na igreja sempre puxei pra aprender wapixana, aprender língua materna, não você não vai virar, só que aprender mais uma língua é importante. É que o aluno é Macuxi e esta aprendendo Wapixana fica deprimido porque pensa que vai virar Wapixana. Eu fiz um trabalho que deu certo assim com a

tribo Macuxi né, ai como é tão bonito cantando ai alguns alunos. Eu também sou Wapixana e sei cantar também em Macuxi, aí e então eu sempre falo assim, não você não vai virar Wapixana, você sempre vai ser um Macuxi né (Professor [indígena] Marcos Willians, grupo de discursão realizado em setembro de 2011, grifo nosso).

Ao analisarmos o depoimento do professor, é possível perceber que a rejeição dos alunos à língua materna parece não está relacionada somente ao fato de que a língua ensinada é o wapixana. Esta parece estar diretamente ligada a uma orientação dos pais que não desejam que seus filhos estudem ou aprendam a língua indígena. Em seu depoimento o professor deixa claro, que os pais não querem que seus filhos estude a língua indígena. Esta declaração do professor coaduna-se com o que o tuxaua havia mencionado anteriormente sobre a não valorização da língua por parte das pessoas da comunidade. Frente a esta situação, pergunto ao professor quais seriam os argumentos usados pelos pais para não aceitar ou não incentivar os filhos a aprenderem a língua indígena. Segundo o professor, duas razões são alegadas: a primeira é o fato de ser uma língua que já não é usada no cotidiano da comunidade e a segunda, dar-se pelo fato de estes, serem em sua maioria Macuxi, vejamos,

Porque eles falam assim, não essa daí já é antiga não existe mais, aí é difícil, outra coisa também que dificulta esse ensino do wapixana, devido os pais falarem macuxi e a escola ensinar wapixana, na hora da tarefa de casa os pais não entendem wapixana e ensinam macuxi, por isso que eles preferem o Macuxi pra está orientando nas tarefas de casa (Professor [indígena] Marcos Willians, grupo de discursão realizado em setembro de 2011).

Na tentativa de compreender porque os pais não incentivam seus filhos com relação ao aprendizado da língua indígena, procuramos junto à comunidade compreender o porquê de tal situação. Conversando com um pai de família, este falante da língua macuxi, casado com uma wapixana também falante, perguntamos se estes em seu cotidiano se comunicavam em português ou em suas línguas maternas. Como resposta, este afirma que toda a comunicação cotidiana é feita em português embora seja falante do macuxi e sua esposa do wapixana. Frente a esta situação, ainda indagamos o porquê de os mesmos não ensinarem ou não falarem na língua materna com seus filhos. Esta situação, segundo ele, dá-se devido ao costume que já tem de falar somente na língua portuguesa e também pelo fato de os mesmos serem falantes de línguas distintas. Esta última situação causaria uma maior dificuldade para as crianças, pois estas precisariam aprender duas ou três línguas ao mesmo tempo, por isso optaram por falar somente em português, mas entende que é de fundamental importância que a língua materna seja ensinada na escola.

A importância do ensino da língua indígena na escola foi defendida por muitos pais de família. No entanto, quando questionados se estes falavam na língua com seus filhos, ou se a comunicação em seu dia-a-dia era na língua materna, a resposta era sempre negativa. Muitos deles afirmavam se comunicar na língua somente com os mais velhos, pois não adiantaria se comunicar com os mais novos, pois estes não iriam entender. Tal situação demonstra que, mesmo a comunidade defendendo a ideia de uma valorização da cultural, este processo é visto como sendo uma responsabilidade somente da escola. Esta atitude de delegar toda a responsabilidade à escola evidencia as funções que a escola acaba por assumir diante de relações que não são horizontais. Nesse sentido, podemos perceber que a interculturalidade e/ou educação intercultural não está relacionada apenas “existência de línguas maternas”, mas exige um projeto político em relação a isso, uma intenção clara. Ou seja, relações interétnicas, ou interlinguísticas não é a mesma coisa que interculturalidade como projeto político. Na escola em questão, há um projeto político para garantir a interculturalidade, mesmo que as línguas não estejam sendo postas em pé de igualdade.

No que diz respeito à valorização da cultura comunitária como um todo, o professor de língua indígena afirma que a escola vem trabalhando principalmente a valorização da dança do parixara, e através desta, tem sido trabalhado também, a questão do artesanato, principalmente, a confecção de trajes típicos de fibras de buriti. Nesse sentido, valorizam não somente a cultura wapixana, mas também a cultura macuxi, já que este trabalho vem sendo realizado em parceria com a animadora da comunidade que é macuxi. Este aspecto da cultura, além da língua, parece ser um dos principais elementos de distintividade cultural usado na comunidade. Nesse processo de valorização cultural, os alunos aprendem a cantar e dançar o parixara, tanto em wapixana quanto em macuxi. Estes ainda organizam apresentações do mesmo, nas festas da comunidade, bem como em festas das comunidades circunvizinha. Os processos de valorização da cultura comunitária são também trabalhados nas disciplinas de práticas de projetos e arte indígena.

A segunda questão que queremos refletir acerca das características da escola apontada pelo professor Marcos Aurélio é o bilinguismo. De acordo com este, a escola é bilíngue, pois ali é ofertada uma disciplina de língua indígena, embora esta disciplina seja ministrada nos moldes de uma disciplina de língua estrangeira, sendo uma hora de aula em cada turma duas vezes por semana.

O conceito de educação bilíngue, ou educação intercultural bilíngue tem sido usado na maioria dos projetos educativos para populações indígenas em toda a América Latina. Este, muitas vezes é usado como sinônimo de educação diferenciada, educação própria ou bicultural, significando que é uma educação em duas culturas através de duas línguas (REBOLLEDO, 2009). No contexto da América Latina, por exemplo, nos últimos anos tem havido uma crescente tendência em potencializar o papel das línguas indígenas, bem como do português no caso do Brasil e do espanhol em outros países como segunda língua nos currículos escolares.

No que diz respeito ao uso das línguas indígenas no processo educativo, ou seja, da educação bilíngue, os estudiosos dessa temática apontam vários argumentos a favor deste modelo educativo para os povos indígenas: a) se deve utilizar a língua materna (L1) como meio inicial de instrução, visando garantir o progresso acadêmico do aluno, enquanto que a língua majoritária (L2) poderia ser ensinada como uma disciplina. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo do aluno não seria interrompido já que o ensino estaria sendo realizado em L1; b) o ensino da língua minoritária é importante na medida em que contribui para o desenvolvimento da personalidade e da autoafirmação do aluno; c) o ensino da língua minoritária é necessário para o desenvolvimento de L1, e esta por sua vez, é condição necessária para a correta aquisição de L2; d) o ensino da língua minoritária ajuda a evitar a forçada assimilação linguística e cultural dos grupos minoritários; e) o reconhecimento da língua e da cultura dos grupos minoritários ajuda a melhorar as relações sociais e culturais entre estes grupos e o resto da sociedade (REBOLLEDO, 2009: 50-52).

Em um contexto bilíngue como em muitas comunidades indígenas, a educação formal adquire dimensões linguísticas e culturais que não apresentaria em um contexto monolíngue. Isto devido ao fato de a educação bilíngue possuir características próprias dependendo dos programas com os quais está envolvido, bem como dos distintos níveis em que estão sendo empregadas tanto L1 quanto L2 dentro de um determinado contexto. Segundo Rebolledo (2009), a partir de tais níveis os estudiosos da educação bilíngue têm feito várias classificações de educação bilíngue e têm destacado diferentes pautas para este modelo educativo. Fishaman (1976), por exemplo, classifica o ensino bilíngue a partir de dois objetivos, um de transição e outro de manutenção da língua. O primeiro tem como propósito mudar a língua do alunado para a língua majoritária onde os processos de assimilação é um objetivo subjacente, já o segundo, tenta resguardar a língua minoritária do aluno reforçando

sua identidade étnica e afirmando seus direitos como grupo étnico dentro de uma nação (REBOLLEDO, 2009: 53-54).

O exposto acima nos permite inferir que a educação bilíngue em comunidades indígenas, ou seja, que o ensino realizado na língua materna se justificaria principalmente como forma de promover um melhor desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que, sendo estes falantes da língua não teriam dificuldades de compreensão das pautas culturais, já que o ensino estaria sendo ministrado em sua própria língua. Este também serviria como uma forma de transição ou manutenção da língua. Em ambos os casos, parte-se do princípio de que os alunos foram socializados na língua materna (língua do grupo) e são falantes da mesma. Neste caso a língua indígena (L1) deveria ser usada como meio de instrução através da qual os alunos seriam alfabetizados, ou seja, todo o processo educativo seria na língua materna, e a língua majoritária (L2) em nosso caso o português seria ensinada como uma disciplina. Dessa forma, o aluno seria capaz de dominar as duas línguas ao final do seu processo educativo.

No entanto, o caso da escola Eurico Mandulão nos parece peculiar, pois ali essa lógica está investida. Embora a comunidade Raimundão seja considerada bilíngue, todos os alunos que frequentam a escola são monolíngues em português. Estes foram socializados no seio familiar em português, e estão sendo alfabetizados em português já que esta é a língua de instrução no cotidiano da escola e também da comunidade. Nesse sentido, podemos sugerir que a língua majoritária, neste caso o português está sendo tomado como a língua materna (L1) destes alunos e que, a língua minoritária a indígena se constitui como (L2), sendo ensinada como uma disciplina. Esta inversão da lógica do bilinguismo na comunidade Raimundão, a nosso ver, estar relacionada aos processos que, hoje, vem sendo popularmente conhecido como “resgate cultural” e neste caso “resgate linguístico”, através dos processos educativos.

Essa situação torna-se mais evidente se levarmos em conta que em momento algum é discutido os processos de alfabetização na língua materna. Ali, toda a alfabetização é feita na língua portuguesa, sendo esta a língua de socialização no seio familiar, nas relações interpessoais e também a língua de instrução. A língua materna, neste caso, entra como uma política educativa oficial visando o reconhecimento e a valorização cultural na comunidade.

Neste caso, a escola Eurico Mandulão se utiliza da estratégia da educação formal, bem como das políticas oficiais de valorização cultural, para promover o uso da língua indígena na comunidade, ainda que seja a língua da minoria dos habitantes da mesma como já nos

referimos anteriormente. Dessa forma, poderíamos entender que o “bilinguismo” ali praticado estaria relacionado aos dois objetivos que apresentamos acima. Seria de manutenção, pois mesmos os alunos não sendo falantes, estes poderão aprender e manter a língua do grupo; também poderia ser classificado como de transição, porém esta seria o inverso, o que talvez pudéssemos denominar de uma “transição de retorno”, ou “bilinguismo de retorno à língua materna”, já que o ensino da língua indígena na comunidade tem por objetivo retomar o uso da língua indígena na comunidade como forma de valorização e “resgate” cultural do grupo.

No entanto, esse processo de “resgate linguístico” parece não ser uma tarefa fácil e se constitui como um grande desafio. Mesmo que muitos pais de família sejam falantes de suas línguas maternas, macuxi e/ou wapixana, parecem não demonstrar muito interesse nesse retorno. Nesse sentido, percebemos que os intentos de conservação, manutenção ou mesmo revitalização da língua através de políticas oficiais de governo, parece terem sido um tanto contraditórias. As tentativas que até o momento vêm sendo desenvolvidas através da escola, não atingiram os efeitos necessários, uma vez que há um constante rechaço da mesma por partes daqueles a quem estas políticas são dirigidas. Em muitos casos, estes grupos interpretam tal ação como uma forma de imposição e como resposta prefere o aprendizado da segunda língua, neste caso o português.

Ao refletirmos sobre a valorização da cultura comunitária, bem como da revitalização linguísticas na comunidade Raimundão, coincidimos com Rebolledo (2009) quando afirma que muitos grupos indígenas preferem usar a língua materna apenas como uma forma de preservar seu legado cultural, não demonstrando interesse em utilizá-la em seu cotidiano e nas relações sociais, já que prefere usar a segunda língua – neste caso o português -, para se comunicar com a sociedade mais ampla a qual pertence. Nesse sentido, a conservação da língua pode ser vista como uma forma de preservar um legado cultural, ou mesmo como um meio eficaz de conservar as “fronteiras étnicas” (BARTH, 2000) e sua identidade de grupo. Essa situação, parece se aplicar à realidade da comunidade Raimundão, haja vista que muitos dos pais de família, que são falantes da língua, mesmo aqueles que afirmam não se comunicar na língua no seu dia-a-dia, o fazem por ocasião de algum posicionamento em reuniões da comunidade. Nestas, muitos pais de família, principalmente os mais idosos, ao se posicionarem, primeiro o fazem na língua materna e em seguida em português. Em nosso entender, essa é uma atitude de demarcação de uma distintividade cultural.

3.5.2 - Educação diferenciada e específica.

Ao falarmos da educação escolar indígena como *diferenciada e específica*, parece não haver por parte dos professores uma compreensão do que seja essa educação diferenciada para os povos indígenas. Essa situação nos parece um tanto obscura haja vista que, não há por parte da legislação educacional uma conceituação, ou mesmo uma definição do que seja, ou como deveria ser esse modelo educacional. De acordo o RCNEI, a educação escolar nas comunidades indígenas é específica e diferenciada porque é concebida e planejada de acordo com as aspirações do povo e porque estes tem autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da mesma.

Collet (2001), ao refletir sobre a educação escolar indígena no Brasil, além de nos chamar a atenção para esta imprecisão acerca dos adjetivos que a qualifica, critica a forma como este modelo educativo vem sendo caracterizado pelo RCNEI. Segundo ela, no RCNEI, os princípios da especificidade e da diferença são justificados como sendo a base do tratamento dado à diversidade de culturas existentes no Brasil. Para esta autora, quando o RCNEI justifica a especificidade e a diferença a partir da diversidade, utilizando-se da língua, dos costumes, das tradições culturais e da história destes povos como categorias que possuem uma essência original que os faria naturais e não construídas, incorre-se em um grave erro, pois essencializa a cultura e a própria identidade destes, como se estas fossem um dado da realidade e não frutos de uma construção relacional, como propõe Barth.

No processo de construção e definição de proposta pedagógica para as escolas indígenas, uma das maiores dificuldades, segundo Repetto (2002), está na compreensão ou na indefinição do que seria uma educação específica e diferenciada para estes povos. Para este autor, essa definição deveria levar em conta as diferenças culturais e sociais, no entanto, o que se percebe é uma ênfase na diferença cultural como sendo uma ideia contrária às intenções homogeneizantes das políticas educacionais do estado. Entretanto, somente essa ideia da diferença não é suficiente para demarcar essa especificidade, correndo o risco de certos essencialismos. É, portanto, a partir desta indefinição que surge uma série de dúvidas. Específica em que sentido? Diferenciada em termos de conteúdo? Quais seriam os conteúdos a serem trabalhados? Quais as diferenças a serem trabalhadas?

Mesmos que os documentos oficiais que regulamentam as políticas educacionais em comunidades indígenas não definam essas especificidades e não apresente em que aspectos as escolas indígenas seriam diferenciadas, entendemos que a saída estaria na elaboração da

proposta pedagógica da escola. Esta, portanto, construída pela comunidade poderia a partir de sua realidade empírica estabelecer suas formas particulares de organização levando em conta sua diversidade, propondo assim, além dos conteúdos as formas de trabalhá-los.

Entretanto, este parece ser o grande entrave que enfrentam os sistemas escolares indígenas. Pois, mesmo que seus direitos estejam garantidos constitucionalmente, mesmo que as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena lhes autentique a autonomia necessária no processo de desenvolvimento de uma educação própria, tendo por base a realidade sociocultural das comunidades, quando estes elaboram suas propostas pedagógicas considerando a autonomia, tais propostas não são aprovadas pelos Conselhos Estaduais e/ou Municipais de Educação⁵⁸. Tal situação dificulta, portanto não somente a definição das especificidades da escola, mais principalmente a implementação deste modelo educativo.

Apesar de não haver muito clareza em relação a estes adjetivos dados à educação escolar indígena por parte dos documentos oficiais e mesmo a Escola Eurico Mandulão não tendo uma proposta pedagógica definida que os oriente no seu fazer educativo, os professores desta instituição educativa foram enfáticos ao afirmar que têm tentado trabalhar de forma diferenciada. Entretanto, os mesmos ressaltam que não tem conseguido muito êxito, uma vez que não há material didático de apoio, porém o principal desafio segundo eles, está no fato de os mesmos não serem indígenas, e não serem capacitados para trabalhar em escolas indígenas⁵⁹. Estes possuem uma formação para atuar na rede básica de ensino, porém na modalidade regular e não em comunidades indígenas. Esta seria, portanto, uma das principais dificuldades apontadas pelos professores. Vejamos o que nos diz um professor.

A gente tem feito um grande esforço para que essa educação aconteça (...), só que por outro lado, a gente ver falta de apoio, tanto estadual quanto municipal, tá deixando a desejar, tanto o Estado quanto o Município, não está tendo apoio para que a educação realmente seja diferenciada, e apoio em que sentido; desde a falta de material até a estrutura física que não tem. Tipo, eles querem uma educação diferenciada, mas o que eles tão fazendo? Estão passando professor no Estado pra

⁵⁸ Fazemos esta afirmação tomando como base a realidade, das seguintes Escolas, Eurico Mandulão, Don Lourenço Zoler e Joaquim José Jones Ingarikó. Na escola Eurico Mandulão, o Projeto Político Pedagógico da Escola está em processo de construção desde o ano 2010, e sempre que levado para aprovação pela secretaria de Educação, o mesmo é devolvido para ser feito adequações. Tal situação se repete nas outras escolas citadas.

⁵⁹ Afirmamos anteriormente que os professores da escola Estadual Eurico Mandulão, possuem um bom nível de formação em grau de ensino se comparado a outras realidades. Estes possuem uma licenciatura e muitos possuem pós-graduação, entretanto não é uma formação específica para atuar na realidade. Dessa forma quando nos referimos à falta de qualificação, estamos sinalizando a falta de uma formação específica para atuar na realidade das comunidades indígenas. Já que de acordo com as normas vigentes para atuar nas escolas indígenas, os professores deveriam ser indígenas ou no mínimo deveriam passar por um processo de qualificação voltado a essa realidade.

trabalhar aqui realmente essa educação diferenciada, eu acho que não, até agora não (Professor [não indígena] Marcos Aurélio, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Analisando o discurso do professor, percebemos que este aponta algumas questões que são pertinentes nesse processo reflexivo. Um primeiro ponto que apresenta é a “falta de apoio” dos órgãos responsáveis pela educação, que se traduz na falta de material didático e estrutura física. Entendemos que estes são elementos importantes para a construção e/ou implementação de um modelo educativo, no entanto, não são determinantes no processo de “demarcação” da especificidade deste.

Outro ponto destacado pelo professor é a não qualificação do corpo docente da escola. Esta não qualificação parece ter um peso importante neste processo de definição do que seria uma escola diferenciada. Por não possuírem uma formação específica para atuar na realidade indígena e por não conhecerem esta mesma realidade não conseguem compreender as demandas da comunidade. Esta falta de conhecimento vai se traduzir de certa forma, na escolha dos conteúdos a serem ministrados e principalmente nas metodologias de aplicação destes. Sendo, portanto, essa falta de qualificação aliado ao não conhecimento da realidade empírica que dificulta a realização de uma educação específica, diferenciada e intercultural.

Esta constatação da falta de formação específica como um importante elemento para a não realização de uma educação específica e diferenciada também é apontada por outros professores. O professor Soares, por exemplo, além de destacar esta situação, ainda assinala para o fato de os mesmo não serem indígenas e, por conseguinte não viverem na comunidade.

Esses professores estão capacitados pra trabalhar essa educação diferenciada? Eu acredito que nós não indígenas, ainda não somos capaz de trabalhar 100% com a educação diferenciada, trabalhamos normal e alguma coisa a gente tenta, mas ainda não estar conseguindo totalmente, nós temos algumas disciplinas que são diferenciadas, a prática de projeto e a própria língua indígena, mas ainda não tá 100%, assim não tem aquele apoio, como é que se deve trabalhar, está aqui o material, vamos ter esse curso, [...], falta material, apoio pedagógico, falta estrutura também, ainda não tem essa estrutura, você pode ver que os próprios alunos não estão ainda [...], conscientizados para essa educação diferenciada (Professor [não indígena] Soares, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Aqui, mais uma vez, o professor chama a atenção para a falta de formação específica e coloca as disciplinas de Língua Indígena e Práticas de Projetos como importantes elementos de distintividade da educação escolar indígena. No entanto, ao mesmo tempo, que evoca estas

disciplinas chama atenção para o que já havíamos falado anteriormente: o conteúdo destas disciplinas, assim como a forma como estes devem ser passado. Para este professor, parece que somente o fato de ter uma disciplina “diferenciada” não garante que a educação e a escola sejam diferenciadas. Nesse sentido, coincidimos com o professor, pois entendemos que mais que um adjetivo qualificativo é necessário uma *práxis* sendo, portanto, esta a responsável por esse processo de diferenciação do fazer educativo.

Levando em consideração que os professores não possuem uma formação específica para trabalhar com educação escolar indígena, que não passaram por um processo de treinamento antes de irem trabalhar na comunidade e que a escola ainda não possui uma proposta pedagógica definida, perguntamos aos mesmos como eles compreendem que deveria ser essa educação diferenciada para os alunos indígenas e como se deveriam trabalhar dentro da comunidade, haja vista que não há uma orientação normativa. Vejamos algumas respostas.

Essa educação diferenciada é levar o aprendizado para o campo entende? A gente cobra muito, assim a gente tá na roça eu acredito que essa seja a educação diferenciada, e ainda não estar tendo aqui esse trabalho 100% até mesmo os pais e responsáveis dos alunos eles não tem essa consciência da educação diferenciada, não sabe o que é, porque ouvir falar é uma coisa e você realmente entender o que é uma educação diferenciada é outra coisa (Professor [não indígena] Marcos Aurélio, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Eu entendo que o diferenciado a escola ainda não trabalha, acho que nem a comunidade em si, a comunidade indígena ela não está preparada para trabalhar a educação diferenciada. Porque quando a gente começa a querer trabalhar a educação indígena mesmo a diferenciada, que é levar para uma horta, aí assim, a professora ali está fingindo, está enrolando sabe. E aí o que é educação diferenciada? Eu tenho que estar explicando pra eles, o que é educação diferenciada, como se deve trabalhar. Aí começa se o professor levar o aluno lá pra horta, por exemplo: nós temos aqui a horta do seu Bartô, nós podemos conversar com ele para levar os alunos desde o primeiro ano, levar, apanhar a pimenta de cheiro, então ele vai trabalhar aí a comunidade em si vai dizer: a Professora está enrolando, ela levou os meninos lá pra longe pra enrolar [...]. Então a comunidade indígena ela não está preparada pra trabalhar o diferenciado (Professora [indígena] Matilde, grupo de discussão realizado em maio de 2013).

Nos depoimentos acima transcritos, os professores defendem que, para a educação ser diferenciada deve ser realizada através de práticas agrícolas, ou seja, é necessário que os professores levem os alunos para o roçado para que estes aprendam através da prática. Entretanto, estes mesmos professores afirmam que não fazem dessa forma, devido a uma resistência da comunidade. Aqui é importante questionar, o porquê da resistência dos pais, a esta prática educativa defendida pelos professores. Entendemos que tal, está relacionado com

o que se espera da escola, ou seja, com a visão que se tem de qual seria sua função. Para muitos pais de família a escola é um espaço de reflexão e tem como objetivo levar seus alunos ao domínio da leitura, da escrita, das operações fundamentais, e da compreensão de certos valores considerados essenciais pela sociedade (SANTOS, 1975), e, portanto, o ato de levá-los ao roçado não estaria de acordo com esta função desejada.

Neste processo analítico, é importante observar que os alunos das comunidades indígenas, desde sua mais tenra idade participam e estão imersos nos trabalhos diários de sua família. Desde muito cedo, são educados e socializados a partir dos processos de observação e repetição, assim sendo, parece não haver qualquer necessidade de levá-los para o roçado com o pretexto de que será uma aula ou uma educação diferenciada, uma vez que estes alunos já trabalham na roça, com seus pais. No entanto, ao observamos tal prática, pudemos perceber que, ao serem levados para o roçado no horário de aula, alunos e professores refletem sobre os valores e as técnicas que orientam o como plantar desde uma perspectiva ocidental, comparando-as com as práticas desenvolvidas na comunidade, valorizando assim, “o saber local” (GEERTZ, 2004) bem como as práticas culturais da comunidade dentro da escola.

Essa postura de valorização do saber local foi defendida por um grupo de professores. Para estes, uma educação específica e diferenciada é aquela que procura valorizar os conteúdos culturais da comunidade, conforme podemos ver a seguir.

Quando falo diferenciada, é diferente mesmo. Assim, tem uma diferença entre a escola da cidade e as escolas da comunidade. Recebe o nome diferenciada por causa dos costumes, da religião, da comida e da bebida, mas na prática o que é recomendado pra gente, é traduzimos o livro. Em história, se visa mais a história dos povos indígenas, de alguns anos atrás, eu acredito que nós mesmos que temos que juntar assim fazer um grupo pra ver o que vai trabalhar a escola diferenciada né, principalmente o livro de história, e vai geografia também contando as terras indígenas do estado e assim eu acredito que seja uma aula diferenciada, mas não deixando também o que vem no livro [...]. Na verdade a questão da educação diferenciada ela tá dando os primeiros passos, esta começando agora até por conta da própria falta de professores e a não formação, exatamente, a gente tenta incentivar o pessoal a trabalhar isso aí, e assim a gente consegue o nosso objetivo (Professor [indígena] Amarildo, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Se você falar diferenciado vem na minha cabeça que é algo totalmente diferente daquilo que a gente tem costume de ver, o que eu vi de diferente aqui é com relação a tentar resgatar a valorização da cultura indígena que foi se perdendo ao longo dos anos, até porque no passado e atualmente ainda existe a discriminação contra os povos indígenas, não vamos generalizar, mas até nas instancias superiores existe essa discriminação. E o trabalho que eu vejo, é esse resgate que estamos fazendo, hoje na grade curricular tem a questão da língua materna, não são todos professores que trabalham, mas tem professor destinado a fazer isso, a questão da horta que tem

na escola, atualmente não, mas anteriormente os alunos iam para roça com os pais, os professores, em fim, tinha todo esse trabalho. Então eu vejo diferenciado por esse lado. A questão dos movimentos culturais que tem na escola, os intercâmbios que tem com outras comunidades, em fim, a nossa participação nas decisões da comunidade, eu vejo diferenciado por esse lado, a gente é convidado a estar mais inserido dentro da comunidade como um todo. Eu vejo a diferenciação nesse sentido (Professor [não indígena] Marcelo Rocha, entrevista realizada em maio de 2013).

Tem a língua deles que eles estão também buscando né, poucos já perderam, mas estão se resgatando aos poucos. A questão diferenciada, quando eu cheguei aqui eu me choquei muito, nós estávamos acostumados com as coisas lá fora. Quando você vê que tem um regimento aqui dentro né, a questão da diferença cultural entre eles mesmo né, os costumes deles, a maneira de eles colocarem, então foi um choque para mim, e realmente há uma grande diferença né, até em questão de datas comemorativas, aí nos vários aspectos há diferença (Professor [não indígena] Janari, entrevista realizada em maio de 2013).

Diferente dos dois primeiros, estes professores, defendem que a educação diferenciada nas comunidades indígenas, tem como base o processo de “resgate” da cultura e a valorização da mesma. A educação diferenciada neste sentido, deve levar em consideração, não somente a língua como elemento importante da cultura, mas também, outras práticas sociais, como a religião, a dança, as comidas, a história, os costumes, as normas etc., ou seja, é necessário que se leve em conta a cultura comunitária. Nesse sentido, a escola serviria como espaço de debates e socialização destes conhecimentos, cabendo ao professor fazer as necessárias interlocuções dos saberes local, com o saber ocidental que vem nos livros didáticos, como propunha o professor Amarildo em seu depoimento.

Outra questão apontada por este grupo de professores como sendo um dos elementos necessários para a demarcação de uma especificidade de uma educação diferenciada foi o processo de “tradução dos saberes e dos livros”. No entanto, entendemos que quando o professor se refere à tradução, está pensando em uma adaptação dos livros didáticos, ou seja, em uma contextualização dos conteúdos destes livros para a realidade indígena. Isso se torna evidente quando ele se refere principalmente aos conteúdos de História e Geografia, onde em história seria trabalhado a história indígena, e em geografia seria antes conhecido às realidades das terras indígenas e assim sucessivamente. Neste caso, o professor atuaria como um “tradutor” destas realidades e protagonizaria os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem, estudados, interpretados e reconstruídos na escola.

Nesse processo de “resgate” cultural apontado pelos professores, entendemos que é interessante estarmos atentar para os riscos da essencialização da cultura. Neste caso

específico, o professor ao se referir a cultura a “reduz” a alguns aspectos como, as comidas, as danças e as bebidas, ou seja, aspectos objetivos da cultura. Estes parecem ver a cultura como algo essencial, natural e não como algo construído, inventado, criado e recriado, dessa maneira, acaba por essencializá-la, reduzindo-a a algumas características não a compreendendo de forma mais ampla.

Outro aspecto importante também destacado é utilização do calendário próprio, ou seja, o respeito às práticas da comunidade em relação às festas, o calendário agrícola entre outros. Destacam também a participação da comunidade nas decisões da escola, assim como a participação dos professores nas decisões da comunidade. Estas práticas, portanto, de acordo com este grupo de professores, caracterizam a escola como específica e diferenciada.

É importante ressaltar que dentre o grupo de professores, há também posições contrárias. Entre os entrevistados há aqueles que afirmam que na escola não há uma prática educativa diferenciada.

A escola na verdade ela não trabalha neste ponto vista né, não trabalha com o diferenciado, ela só trabalha com o bilíngue, o diferenciado ainda está muito longe de alcançar. Trabalha, porém muito pouco, da forma que é pra ser mesmo não trabalha (Professora [não indígena] Franciele, grupo de discussão realizado em maio de 2013).

A questão de dizer que é diferenciado eu discordo, até porque pra isso acontecer teria que um novo curriculum, porque nós trabalhamos com o curriculum de escola regular e a gente tem autonomia só pra contextualizar aquele conteúdo. Mas a gente não tem autonomia de ver realmente a necessidade deles, temos autonomia na questão do calendário, isso aí a gente tem. Eu acho que o que tem de diferenciado é só o calendário, porque o curriculum se você observar é a mesma coisa de uma escola regular (Professora [não indígena] Benedita, entrevista realizado em maio de 2013).

As posições destas professoras parecem um tanto ambíguas, elas, ao mesmo tempo em que negam, afirmam a existência de práticas diferenciadas na escola. A primeira parece realmente não compreender o que significa educação diferenciada, pois ao mesmo tempo em que afirma que a escola não trabalha o diferenciado, afirma que sim através do bilinguismo. Então o que seria o diferenciado para esta professora? Já a segunda, também discorda que na escola haja uma prática diferenciada, no entanto, afirma que há através do calendário diferenciado. Mesmo apresentando esta ambiguidade, a professora traz uma questão que nos parece muito importante neste debate, que a questão da elaboração de currículo próprio.

Para esta professora, para que a escola seja realmente diferenciada é necessário que esta possa repensar seu currículo, a partir da realidade da comunidade. O pensamento desta professora coincide com as ideias levantadas pelo professor Amarildo quando este afirma: *“eu acredito que nós mesmos que temos que juntar, assim, fazer um grupo pra ver o que vai trabalhar a escola diferenciada né”*. No nosso entender, o professor está falando claramente da elaboração de currículo desde uma perspectiva da própria comunidade. Este pensamento por sua vez, é o que vem sendo defendido tanto no RCNEI, quanto nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.

O exposto acima nos mostra a variedade de interpretações e compreensões acerca do *específico e diferenciado* na educação escolar indígena, demonstrando assim, quão polissêmico e indefinido são os adjetivos dados a este modelo educativo. Demonstra também que muitos professores embora trabalhando em escolas indígenas, não aprofundaram seus conhecimentos sobre a temática. Esta situação torna-se mais complexa quando consideramos o próprio documento norteador deste modelo educativo - o RCNEI. Este mesmo sendo o documento norteador da educação escolar indígena, não é conhecido pela maioria dos professores da comunidade, dificultando ainda mais a compreensão dos mesmos.

Mesmo que o RCNEI não traga uma definição precisa sobre tais adjetivos, ele deixa claro que este modelo educativo deve ser pensado tendo como base as aspirações do grupo visando sua autodeterminação. Se assim o é, cabe à própria escola, professores e comunidade, definir de forma sistemática, através de sua proposta pedagógica quais os conteúdos que deveriam ser ensinados na escola, que atendessem, tanto a valorização do saber local, quanto a possibilidade de autodeterminação. Ao fazer esta reflexão, não estamos querendo desqualificar a compreensão dos professores, mais chamá-los para uma reflexão mais aprofundada acerca desta temática.

Ainda como característica de uma escola diferenciada os professores apontaram as disciplinas de língua indígena que já refletimos anteriormente e também a disciplina de prática de projetos. Esta última pelo que pudemos perceber está muito relacionada com a prática da agricultura e da horticultura, tendo a roça e a horta como espaços reais de aprendizado. Esta disciplina em termos de carga horária, juntamente com disciplina de Arte Indígena, possui um quantitativo de horas inferior às demais disciplinas, sendo apenas uma hora de aula por semana.

Por possuir uma carga horária inferior as demais disciplinas, a arte indígena, está relacionada à dança do parixara e à confecção de alguns utensílios de palha de buritis, tais como as vestimentas tradicionais usando nas apresentações de parixara e parece se resumir a isto. Já a disciplina de prática de projetos como já afirmamos linha acima, está relacionada ao trabalho em uma pequena horta da escola, a visitas guiadas às roças da comunidade e casas de farinhas, bem como a projetos da área de saúde e recentemente com o projeto de incentivo a leitura.

De acordo com o professor Janari, atual responsável pela prática de projetos, ao longo dos últimos quatro anos, a escola já desenvolveu uma série de projetos juntamente com a comunidade. Dentre os mais significativos ele cita o projeto sobre higiene bucal, desenvolvido no ano de 2012 em parceria com os AIS, e o projeto roça comunitária. Atualmente a escola vem trabalhando apenas com o projeto da horta orgânica na escola e fazendo algumas visitas às roças da comunidade.

O trabalho na horta⁶⁰, segundo Janari, é desenvolvido tanto pelo professor quanto pelos alunos. Estes limpam o terreno, adubam, plantam e são responsáveis pela manutenção. O próprio horário de aula é organizado de forma que a cada dia uma turma seja responsável pelo trabalho na horta. Dentre os principais legumes e hortaliças ali produzidos estão: cebola, coentro, alface, couve, tomate, pimentão e pimenta de cheiro. Há ainda uma produção de feijão, macaxeira e batata doce, porém em menor escala. Os hortaliças e legumes ali produzidos são utilizados pela escola na produção da merenda escolar, em benefício dos mesmos.

Neste ano, segundo o professor as visitas às roças da comunidade estão sendo feitas com menor frequência, uma vez que, atualmente, não há uma roça comunitária. Dessa forma, as visitas estão sendo feitas às roças dos membros da comunidade. O intuito é refletir com os alunos sobre as diferentes fases do processo de produção, bem como sobre as diferentes técnicas empregadas por cada agricultor no cultivo de determinados produtos. Essa prática nos chamou atenção, devido ao fato de acreditarmos que tal prática parecia não ser necessária, já que todos os alunos conhecem esse processo, haja vista que trabalham na roça com seus pais. No entanto, ao acompanhar uma destas atividades práticas pudemos perceber que há um ganho significativo no aprendizado dos alunos. O que parecia uma simples visita à roça,

⁶⁰ A prática de projetos que aparece como uma inovação nas atuais práticas curriculares nas escolas indígenas parece não ser uma prática tão nova assim. Sílvio Coelho dos Santos, ao estudar a educação nas sociedades indígenas na década de 1970, demonstra que a os projetos de hortas nas escolas indígenas mantidas pela FUNAI, já era uma prática já naquele período.

tornou-se, a nosso ver um grande momento de reflexão e aprendizado de determinadas práticas que muitos alunos desconheciam.



Aula de campo da disciplina prática de projeto. Foto acervo do pesquisador. 21/05/2013.

A visita que acompanhamos, foi feita à roça de Dona Cacilda, índia Macuxi e uma das principais animadoras da comunidade. Nesta, os alunos queriam entender quais as técnicas que a mesma utilizava em seu processo de produção para que houvesse uma boa colheita. E questionavam também, o porquê de ela não ter aceitado que sua roça para a plantação de mandioca (maniva), fosse arada. De acordo com Dona Cacilda, o segredo para uma boa plantação e uma boa colheita, ela havia aprendido com seu pai e seu avô, e consistia na correta observação das fases da lua, pois esta (lua) tem uma grande influência sobre as plantações. Com relação à plantação de mandioca e outros tubérculos, ela orientava que estes deveriam ser plantados observando a fase da lua crescente e lua cheia, jamais se deveria plantar mandioca na fase da lua nova ou minguante. Por outro lado, há alguns legumes que devem ser plantados exatamente nas fases minguante ou nova da lua.

Naquela oportunidade, Dona Cacilda ainda explicou como tem preparado a terra e o processo de descanso da mesma. Segundo ela, não se deve plantar um mesmo tipo de legume em uma mesma faixa de terra por mais de três ou quatro anos consecutivos. É necessário deixar a terra em descanso por um determinado período de tempo para que esta recobre as “forças” para uma nova fase de produção.

É importante ressaltar que enquanto dona Cacilda dava suas explicações o professor tentava articular o conhecimento que havia sido debatido em sala de aula, com os conhecimentos ali repassados. Esta aula de campo, como costuma ser chamada pelo professor, nos pareceu muito interessante, já que o professor conseguiu articular a educação escolar com a educação indígena, ou seja, trabalhou a educação como um processo. E com a ajuda daquela senhora, conseguiu mostrar aos alunos, que cada sociedade tem seus processos próprios de produção, e que cada uma se utiliza dos meios que lhe são oportunizados neste processo. Quando os alunos a questionaram sobre o porquê de ela não ter aceitado que sua roça fosse arada com o trator, esta retrucou que aquele tipo de trabalho era pra gente preguiçosa que não gostava de trabalhar. Outro aspecto que considero importante nessa visita, foi a busca de sua ancestralidade para explicar a produção a partir das fases da lua, demonstrando assim, a importância da valorização do conhecimento tradicional, e principalmente dos processos de transmissão destes a partir da oralidade e da socialização através da educação familiar.

3.5.3- Educação intercultural na Escola Eurico Mandulão

Como já refletimos anteriormente, a educação escolar indígena além de ser, bilíngue, específica e diferenciada, ela é intercultural. Assim sendo, após refletirmos com os professores sobre suas compreensões acerca do específico e diferenciado na educação escolar indígena, passamos a refletir sobre o intercultural. O intuito, compreendermos o que há de intercultural na Escola Indígena Eurico Mandulão e conhecer a visão dos professores sobre esse adjetivo e principalmente entender como estes vêm aplicando e/ou trabalhando esta interculturalidade na realidade educacional da comunidade.

Ao questionarmos os professores, se a escola Eurico Mandulão seria uma escola intercultural, ou como os mesmos estavam trabalhando a interculturalidade na escola, os professores pareciam surpresos e alguns até desconheciam o termo. Frente a essa realidade, explicamos que se tratava de mais uma característica da educação escolar indígena, e que este termo estava relacionado com os processos de interação cultural na comunidade, ou seja, a interação entre as culturas indígenas e culturas não indígenas bem como os processos de reconhecimento e valorização da mesma. Após essa explicação os professores afirmaram que a escola vem trabalhando nesse sentido, porem ainda não é um trabalho consolidado em sua plenitude. E mais uma vez, os professores são categóricos em dizer que a grande dificuldade

em fazer essa educação intercultural está no fato de eles não serem indígenas, não conhecerem a realidade cultural da comunidade e não serem formados para atuar em escolas indígenas.

A gente trabalha só que fica um pouco quebrado o nosso trabalho devido à gente não ter a cultura indígena, a gente procura fazer o máximo que pode, é até mesmo a gente não é professor preparado pra atuar nas escolas indígenas a gente vem do ensino regular, então a gente sente essa dificuldade de repassar (Professor [não indígena] Marcos Aurélio, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Para este professor o trabalho não é realizado devido a três fatores; não ser indígena, não conhecer a cultura indígena e não possuir uma formação adequada para tal. No entanto, outro professor afirma que, apesar de não ter uma formação adequada para trabalhar com esse modelo educativo, em seu dia-a-dia na escola procura trabalhar os dois lados da cultura, ou seja, tanto a cultura indígena quanto a não indígena, promovendo assim uma interação entre as duas culturas. O intuito, segundo ele, é demonstrar que não há apenas uma cultura, mas que há várias culturas e que estas devem ser respeitadas, e dessa maneira procura mostrar que há outras formas de ver e perceber determinadas realidades.

A gente tenta sempre colocando a cultura dos dois lados, tanto a indígena quanto a não indígena pra gente mostrar que tem a cultura deles, mais que tem outras lá fora, e que todas têm de ser respeitadas ao mesmo tempo. Tanto a daqui quanto a de lá, uma das provas disso é o sete de setembro, que tenta sempre colocar a cultura em primeiro lugar. Não tem as tradições deles que tem que ser seguido, coisas do dia-a-dia deles, a dança, a comida, assim coisa do dia a dia deles, justamente temos que mostrar que não existe só esse mundo aqui, existe outro mundo lá fora, e quando eles sair daqui eles tem que se adaptar a eles também. Então existe essa grande questão, de estar colocando as duas, a indígena e a não indígena. Como a dança, aqui eles dançam o parixara, mas também eles têm o forró lá fora, tem o sertanejo [...]. Então existe muito isso daí e em questão de conhecimento de língua, também existe, na hora de trabalhar eles sempre colocam, oh! A nossa língua em primeiro lugar, é tanto que existe, mas também vamos trabalhar as outras, o português a nossa língua mesmo o português aí que é superinteressante, então a gente não trabalha sempre com uma e nem sempre com outra é sempre meio a meio, sempre fazendo essa mescla, (Professor [não indígena] Soares, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Ao analisarmos a fala deste professor, percebe-se que este vê a interculturalidade como sendo uma relação entre culturas, e que no campo educativo estas estaria em pé de igualdade. No entanto, quando este enfatiza essa relação entre culturas, nesta perspectiva dual, elencando alguns aspectos objetivos da cultura indígena, como por exemplo, dança indígena versos, dança não indígena, esporte indígena versos não indígenas e assim sucessivamente, ele

acaba por naturalizar a cultura. Ao percebê-la desta forma, o professor parece esquecer que os indígenas estão em constante processo de interação: esquece também que o forró é um dos principais ritmos tocados nas comunidades. Dessa forma, para este professor, os povos indígenas estão vivendo de forma estática e imutável. Essa questão nos remete às afirmações de Ansion (2007) quando afirma que pensar a interculturalidade como uma relação entre culturas é, de certa forma, promover a essencialização da mesma, sendo, portanto, melhor percebê-la como uma relação entre pessoas portadoras de culturas.

Diferentemente deste, para o professor Marcos Aurélio, não há essa dualidade cultural como apontada acima. Para ele, a interculturalidade é um processo de “mistura cultural”, tal situação segundo ele, dar-se em virtude da proximidade da comunidade com a cidade e essa proximidade geográfica seria responsável por processo de interligação entre os indígenas da comunidade e não indígenas da cidade. Segundo ele, “como o Raimundão é uma comunidade muito próxima do município a cultura fica um pouco misturada, tanto a cultura do branco como a do índio, o branco tá interligado aqui e o índio também com a cidade” (PROFESSOR [NÃO INDIÍGENA] MARCOS AURÉLIO, GRUPO DE DISCURSÃO REALIZADO EM SETEMBRO DE 2011).

Diferentemente destes dois primeiros, o professor Dione percebe a interculturalidade como sendo uma relação entre dois mundos. Um mundo interior que ele classifica como o mundo indígena e um mundo exterior, o não indígena. Segundo ele, em termos culturais não há como comparar a cultura indígena com a cultura não indígena. Dessa forma, a interculturalidade seria de fundamental importância para a realidade indígena, pois não viria agredir ou desqualificar a cultura local, pelo contrário, na comunidade indígena haveria uma interação entre estes dois mundos, o que seria de fundamental importância para a educação escolar indígena, já que ajudaria a manter essa relação entre dois mundos sem agredir os princípios fundamentais destas culturas, conservando assim cultura tradicional.

É essa relação do mundo interior com o mundo exterior, na verdade eu refiro a dois mundos assim diferentes, é uma forma de eu tá separando, porque a gente sabe que há essa divisão, em termo de cultura, em ponto nenhum a cultura do não indígena ela se compara com a cultura indígena. Então essa educação, a implantação da educação intercultural ela viria resolver essa relação aí, até porque ela é aplicada de uma forma que não agrediria a cultura a religião a tradição, na verdade ela manteria essa relação sem agredir esses princípios, e ela é até fundamental pra educação indígena. Acontece que eu não sei se está em processo de discussão, a gente ver que tem na LDB, mas a prática ela sempre tem um peso maior pra essa cultura não indígena, ela sempre tem esse peso um pouco maior pra essa cultura não indígena, não tem esse peso igual pros dois lados né, porque a partir do momento que você

balanceia aqui as duas culturas aí é o momento de interagir. [...] Então se ficar só aqui o que vai ser aprendido com maior intensidade vai ser esse lado que tá mais pesado então dentro da prática, hoje eu vejo que não existe essa aplicação dessa educação intercultural não sei se é porque a gente não teve pessoas preparadas, formadas e os institutos a gente ver que são novos, os cursos são novos, e essas turmas são turmas novas que estão sendo preparadas agora. Quem sabe se eles vierem depois que essa turma toda começarem atuar não consiga transformar isso aí, não consigam fazer com que aconteça o que tá escrito lá na LDB, porque na verdade o que está faltando é isso, é só essas pessoas preparadas desenvolver, é isso que se quer então quem sabe essas pessoas não consigam (Professor [indígena] Dione, entrevista realizada em setembro de 2011).

Como vemos na transcrição acima, a concepção deste professor sobre a interculturalidade se difere totalmente das anteriores. Este a concebe como sendo uma relação entre dois mundos, e defende as especificidades de cada mundo ou cultura. Para ele, não se pode comparar estes dois mundos, o que se deve é compreendê-los. E este processo de compreensão seria feito através da educação intercultural, que ao compreendê-los, os colocaria em relação, sem que um viesse agredir os princípios do outro. Nessa proposta de interculturalidade, além do reconhecimento das diferentes culturas o professor ainda enfatiza os processos relacionais entre estas, sendo que tal relação se estabeleça na base do respeito e da convivência democrática. Mesmo defendendo esse modelo educativo, ele acredita que no momento essa educação intercultural ainda não vem sendo realizado. Pois, mesmo que seja garantida constitucionalmente, na prática a cultura não indígena sempre tem um peso maior, não havendo ainda esta paridade em termos de valorização cultural.

Para este professor, também não se pode valorizar uma cultura em detrimento da outra. Ora, se se fecha na cultura da comunidade, esta vai ser apreendida com maior intensidade, da mesma forma, se se fecha na cultura externa essa será apreendida com maior intensidade. Dessa forma, defende que a educação intercultural seja forma de mediação entre dois mundos, como sendo uma possibilidade de valorização e respeito frente à diversidade cultural.

Essa perspectiva de interculturalidade e educação intercultural defendida pelo professor Dione, se assemelha à proposta de uma interculturalidade crítica como defende Tubino (2005). Uma interculturalidade que aponte para a construção de uma sociedade que assumam as diferenças culturais como elementos constitutivos das sociedades democráticas, sendo capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, coincidimos com Fornet-Betancourt (2004), quando afirma que a interculturalidade não é um chamado de agora, fruto da difusão de uma moda filosófica. A interculturalidade é

uma demanda por justiça cultural que vem se formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina.

Seguindo a mesma linha de pensamento do professor Dione, a professora Maria Honorata, também defende que a interculturalidade seria um trabalho voltado para as relações entre as culturas, trabalho esse, que deveria envolver toda a comunidade, através de momentos festivos onde a comunidade pudesse demonstrar suas atividades proporcionando uma troca de experiências.

É o trabalho voltado para a cultura, né, envolvendo tudo o que se tem na comunidade, interculturalidade é isso, voltado pra cultura, como a cultura da comunidade a cultura indígena que trabalha. Às vezes a gente sai, não só a escola, mas a comunidade toda, eles convidam a gente pra ir lá pra comunidade, apresentar eles lá, aí a comunidade todinha vai, vai fazer parte né, trocar experiências, mostrar aquilo que eles desenvolvem, e isso acontece muito aqui. Às vezes elas vêm pra cá e às vezes essa comunidade vai pra outra comunidade, e aí eles apresentam o que eles têm lá, e aqui a gente apresenta o que a gente tem aqui, o intercultural por uma parte é a cultura, a cultura da comunidade, do povo indígena. (Professora [não indígena] Maria Honorata, grupo de discussão realizado em maio de 2013).

A perspectiva desta professora nos parece interessante, já que percebe a interculturalidade como sendo essa relação entre culturas, entretanto, mesmo defendendo que a interculturalidade é uma relação entre culturas, em um processo de valorização e intercambio cultural, apenas considera a cultura do grupo, deixando de lado a cultura ocidental. Ao pensar a interculturalidade desta perspectiva, a professora parece trazer a tona um debate que Candau (2009) chamou de tensão entre interculturalidade e intraculturalidade. Pois, nesta perspectiva relacional, estão apenas os grupos internos, ou seja, os indígenas. Dessa forma, estaria voltada apenas para o fortalecimento da identidade do próprio grupo.

Ao analisarmos os discursos dos professores sobre a interculturalidade e educação intercultural, percebemos tratar-se de algo novo para os mesmos. Entretanto, estes possuem visões bastante distintas, embora em certos casos alguns possam se assemelhar. Vemos também que, assim como a compreensão sobre o específico e diferenciado, a interculturalidade é também polifônica. Para o professor Soares, por exemplo, a interculturalidade, é vista como uma relação entre culturas, no entanto esta última é percebida como algo estático e imutável. Já o professor Marcos tem uma percepção totalmente distinta, a ver como uma “mistura cultural”, o que talvez pudéssemos ver como uma espécie de sincretismos ou hibridismo cultural.

O professor Dione, por sua vez, traz uma visão mais ampla da interculturalidade, vendo-a como sendo uma relação de dois mundos, sendo esta relação mediada pela educação intercultural. Mesmo defendendo e percebendo a interculturalidade como sendo essa relação entre mundos, acredita que um modelo educativo baseado nesta experiência ainda não é uma realidade na comunidade. Essa situação, segundo ele, dar-se exatamente pela falta de formação dos professores, nesse ponto o professor Dione coaduna-se com os demais quando afirmam que na escola Estadual Eurico Mandulão a educação intercultural não é possível devido à falta de uma formação específica dos professores.

A falta de uma formação específica como justificativa para a não realização de uma educação intercultural, específica e diferenciada foi uma constante no discurso de todos os professores. Estes sempre colocam a questão do processo de formação, pois segundo eles, não são professores formados nesta área o que dificulta o processo de ensino em uma perspectiva intercultural. Por não possuir uma formação, ou um curso de aperfeiçoamento estes professores vêm trabalhando de acordo com suas convicções, haja vista que também não há uma proposta pedagógica que possa os orientar, dessa forma cada professor, torna-se responsável por sua compreensão do que seja uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural e a aplica em sua realidade.

Essa realidade de múltiplas interpretações a respeito da educação escolar indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue apresentada pelos professores, nos aponta para algumas questões que merecem ser refletidas. Ora, entendemos que essa diversidade de interpretações são enriquecedoras e necessárias para a construção do conhecimento, no entanto, quando se trata de uma política pública, a falta de uma definição, convenientemente explicada pode trazer alguns prejuízos à execução da mesma. Entendemos que neste caso específico da política educacional para os povos indígenas, seria crucial para sua efetivação que determinadas noções fossem devidamente conceituadas. No entanto, são raros os documentos oficiais que trazem uma definição ou mesmo uma problematização de determinados conceitos, como cultura, tradição, diversidade cultural e interculturalidade (PALADINO; ALMEIDA, 2012), e próprio RCNEI, que tem como objetivo ser um documento básico para o trabalho dos professores indígenas não define convenientemente estas categorias.

Essa multiplicidade de interpretações acerca do específico e diferenciado, assim como do intercultural, por parte dos professores da escola Eurico Mandulão, parece ser um reflexo tanto, desta indefinição presente nas políticas oficiais, quando da falta de uma formação

específica por parte dos mesmos. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o que significa essa multiplicidade de interpretações acerca de um modelo educativo, justamente no momento que se tenta elaborar uma proposta pedagógica intercultural, onde a clareza destes conceitos é crucial na definição da mesma. Não estamos com isso, propondo uma unificação dos discursos acerca da interculturalidade e/ou educação intercultural, tampouco defendendo que os professores devam ter uma noção exata de tais conceitos, mas estamos defendendo que esta reflexão deveria estar presente de forma clara no plano normativo, inclusive para sabermos o que pensa o Estado sobre reconhecimento e valorização da diversidade cultural, já que este é o proponente de uma política pública com este objetivo.

Neste caso específico da escola Eurico Mandulão, entendemos que essa polifonia apresentada pelos professores acerca dos adjetivos dados a educação escolar indígena é de grande importância no processo de elaboração da Proposta Pedagógica da escola. No entanto, é necessário que haja um consenso por parte dos mesmos, a fim de que se possam definir os princípios filosóficos que serão norteadores da prática pedagógica. Neste sentido, entendemos ser extremamente necessário que na proposta pedagógica da escola, seja devidamente esclarecido os sentidos e usos que são dados a determinados termos dentro da educação escolar indígena, pois entendemos não ser possível defender uma determinada prática quando não se tem clareza do que o sustenta conceitualmente.

3.6- A interação escola e comunidade.

De acordo com o RCNEI, uma das características das escolas indígenas é ser comunitária. Sendo esta, uma escola comunitária, deverá ser conduzida, pensada e articulada com a comunidade, tanto nos aspectos didático-pedagógicos quanto nos aspectos administrativo. Nesse sentido, a escola juntamente com a comunidade tem a liberdade de decidir sobre, o calendário, os objetivos, sua metodologia, os conteúdos, inclusive os espaços onde se deve realizar a educação escolarizada. Ora, se a escola indígena deve possuir estas características, procuramos compreender como a escola Eurico Mandulão vem estabelecendo essa relação entre a comunidade.

De acordo com a maioria dos professores, há uma excelente relação entre a escola e a comunidade, mesmo que a maioria dos professores não seja indígena e não viva na comunidade. Estes se respeitam e procuram conviver de forma harmônica. No entanto, através de nossa vivência na comunidade, pudemos constatar que essa relação não é tão amistosa,

como foi defendida por muitos dos professores. Em conversa separada com alguns professores nos intervalos de aula, foi possível perceber que há uma série de conflitos que envolvem principalmente professores não indígenas e as lideranças da comunidade. Tais conflitos na maioria das vezes estão relacionados ao que poderíamos chamar de “disputa de poder”. Alguns professores acreditam que a escola é um espaço onde o domínio é dos mesmos e não da comunidade, dessa forma não querem aceitar qualquer intervenção das lideranças comunitárias. Dessa forma, a escola constitui-se como um espaço de disputa e de correlação de forças entre lideranças e professores não indígenas dentro da comunidade.

Esta situação nos foi confidenciada por duas professoras. Segundo elas, as lideranças os desrespeitam e os desmoralizam frente aos alunos. E mesmo não sendo respeitados pelas lideranças, os professores ainda tem a obrigação de colaborar em dinheiro com a escola⁶¹. Ainda, segundo elas, os professores não indígenas não são bem vindos à comunidade, são apenas tolerados devido à necessidade da mesma, pois como esta não dispõe de profissionais formadas que possa assumir as vagas na escola, são obrigados a aceitar os professores não indígenas. A ação apontada como sendo de desrespeito das lideranças com os professores, estaria relacionada à “lotação dos mesmos”, pois estes vêm para a comunidade designados pela Secretaria de Estado da Educação para trabalhar com uma disciplina, porém quando chegam à escola são as lideranças quem decidem com quais disciplinas eles vão ficar, ou seja, a lotação dos professores é determinada pelas lideranças da comunidade.

Para entender esta atitude que vem sendo vista como de desrespeito por esta professora, é antes necessário compreender como funciona o sistema de contratação de professores em Roraima. É importante mencionar que a lotação de professores em disciplinas diferente de sua área de formação está longe de ser um privilegio dos professores da escola Eurico Mandulão. Não queremos com isso defender tal postura, mas apenas esclarecê-la. A contratação de professores no estado de Roraima tem como base uma carga horária de 25 horas aulas semanais⁶². Estas são assim divididas: 20 horas de efetivo exercício da docência e 5 horas para atividades de planejamento que podem ser individual ou para planejamento

⁶¹ Esta questão foi esclarecida pelo tuxaua e outras lideranças que não se tratava de uma obrigação e também não foi e não é uma prática na escola. O que houve foi uma colaboração de toda a comunidade inclusive dos professores para ajudar na construção do barracão onde hoje funciona a escola. Tratou-se, portanto, segundo estas lideranças de uma única colaboração.

⁶² Essa carga horaria é inclusive um requisito para o professor efetivo receber a Gratificação de Incentivo a Docência – GID. Que atualmente corresponde a quase R\$ 764,00. É válido ressaltar que esta gratificação não é paga aos professores do quadro temporário.

coletivo a depender da gestão da escola. Atualmente para os professores efetivos do Estado, a jornada de trabalho efetivo em sala de aula, caiu de 20 para 16 horas semanais.

Ora, se tomarmos por base que o contrato do professor de qualquer área do conhecimento é de 25 horas semanais com 20 horas de exercício da docência, fica muito difícil que na escola Eurico Mandulão o professor assuma apenas uma disciplina de sua área específica de formação. A referida escola como já foi apresentada anteriormente, possui apenas quatro turmas do 6º ao 9º ano, onde o ensino tem como base essa divisão disciplinar. Já que nas séries iniciais do 1º ao 5º os professores são “polivalentes”, ou seja, ministram todas as disciplinas.

Tomando como exemplo um professor da disciplina de história que possui uma carga horária regular de 2 horas aula por semana em cada turma, para completar sua carga horária de pleno exercício da docência com apenas a disciplina de história ele deveria assumir 10 turmas. Como vimos, tal situação é impossível na Eurico Mandulão já que esta possui apenas quatro turmas. Assim, para que o professor ficasse com apenas uma disciplina teria apenas 8 horas de aula semanais, o que não completaria sua carga horária.

Frente a essa realidade, quando o professor é designado para a comunidade, ele é primeiro lotado na sua disciplina específica de formação. No entanto, dependendo da necessidade de professores na escola as lideranças junto à gestão da escola, o coloca para atuar em outras disciplinas, além daquela que foi designado. Este foi, portanto, o caso desta professora, que com formação em geografia, quando chegou à comunidade, foi incumbida também das disciplinas de história e arte indígena para que viesse ser completada sua carga horária. De acordo com as lideranças e a gestão da escola, esta atitude é tomando tanto para atender as necessidades da comunidade quanto da adequação da carga horária do próprio professor. No entanto, para esta professora, esta foi uma atitude de desrespeito e imposição da comunidade.

Frente ao exposto, o que se pode depreender das reclamações da professora, é que há uma atitude de incompreensão da mesma em relação à própria realidade na qual trabalha. De outra forma, poderia se dizer que tal atitude parece está relacionada a uma disputa de poder entre os professores e as lideranças, já que estes não querem aceitar as normas que a comunidade estabelece como forma de resolução de determinadas situações, inclusive para beneficiá-los. Onde os professores creem que as lideranças devem atuar na comunidade, mas na escola “mandam” os professores, como se a escola não fosse parte constitutiva

comunidade. Tal situação nos faz questionar se essa atitude da professora não estaria relacionada a uma atitude etnocêntrica que se vê portadora do conhecimento e, por conseguinte estaria ali para promover a “civilização” e por isso, superiores e, portanto, não deve ser interpelada pelas lideranças comunitárias. Tal situação a nosso ver, apenas demonstra que esta professora não conhece a realidade da comunidade, bem como, suas regras e seus costumes, ou seja, seu *modus operandi*.

Entendemos que tal desconhecimento da realidade da comunidade, por parte da maioria dos professores, dá-se devido ao fato de estes não serem indígenas e não viverem na comunidade. Dessa forma, vão à comunidade somente ministrar suas aulas, não selam qualquer vínculo e não participam da vida da mesma. Aqueles que trabalham no período matutino chegam à escola às 07h30min da manhã, realizam suas atividades e às 11h45min retorna para a cidade de Alto Alegre. Já aqueles que trabalham no turno vespertino, chegam á escola às 13h30min, ministram suas aulas, e retornam para Alto Alegre às 17h45min. Tal situação gera um total desconhecimento da vida comunitária o que os impossibilita estabelecer qualquer forma de diálogo intercultural com as lideranças.

Outro ponto de divergências entre escola e comunidade destacado por estas professoras diz respeito às reuniões de país e mestres. Estas comentam que há uma divergência porque elas desejam fazer reuniões periódicas na escola, chamam os pais, mas estes não aparecem. A justificativa, segundo elas, é que estes alegam a participação nas reuniões comunitárias, portanto não seria necessário mais uma reunião. Esta questão nos parece interessante, pois para os pais, o espaço de decisão e reflexão sobre a escola é a reunião comunitária, entretanto para os professores ali não seria um espaço adequado para se refletir sobre a situação escolar dos alunos. E, por assim pensarem, a grande maioria dos professores não participam ordinariamente destas reuniões. O que mais uma vez demonstra que estes além de não conhecerem a realidade não estão dispostos a conhecê-la, dificultando assim, qualquer possibilidade de diálogo intercultural.

Em uma das ocasiões que nos encontrávamos na comunidade pudemos observar algumas questões que foram fundamentais no processo de compreensão dessa realidade e que podem esclarecer alguns dos pontos acima levantados. Era o mês de setembro e por estarmos na primeira semana do mês, considerado pelo calendário escolar oficial a Semana da Pátria, se fazia necessário que a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, a exemplo das demais,

preparasse as homenagens necessárias e celebrasse junto com a comunidade esta data tão significativa para a nação brasileira - A festa da independência.

No início da semana, os professores já avisavam aos alunos que no decorrer daquela semana não ministrariam aulas, já que deveriam preparar o desfile do dia 07 de setembro. Tendo em vista o desfile do dia da independência organizaram a semana da seguinte forma: segunda-feira dia 05, informes, divisão e organização dos pelotões; terça-feira dia 06, ensaios; quarta-feira dia 07, feriado; quinta-feira dia 08, ponto facultativo; sexta-feira dia 09, realização do desfile. A partir deste cronograma, naquela tarde, deveriam organizar o desfile do dia 07 de setembro, que seria realizado no dia 09.

Frente a essa proposta de organização apresentada pelos professores não indígenas, o professor Marcos wapixana, se mostrou surpreso e afirmava não entender a razão de não se fazer o desfile na data certa, o dia 07, e continuar com as aulas nos demais dias da semana, haja vista que, no calendário escolar já havia dias letivos atrasados. Sua proposta era que o desfile fosse realizado no dia 07, e que não houvesse ponto facultativo e que todos trabalhassem para recuperar os dias em atraso. No entanto, como os professores indígenas eram minoria, dois apenas, ficou decidido que o desfile seria realizado no dia 08, portanto quinta-feira, e na sexta-feira seria facultativo. Mesmo ficando decidido que a programação da semana seria aquela apresentada pelos professores não indígenas, o professor Marcos afirmava que tinha um compromisso com a comunidade e com a escola e por isso iria trabalhar todos os dias, e de fato, assim o fez.

Esta situação nos parece exemplar para compreendermos como funcionam a interação escolar e comunidade, bem como as relações de poder que aí se estabelecem. Como vimos anteriormente, os professores não indígenas acreditam que a escola é um espaço de domínio dos mesmos e que as lideranças comunitárias não devem interferir. Por assim pensarem, neste caso específico, sendo maioria, os professores não indígenas apresentavam uma “proposta de trabalho” para aquela semana sem, no entanto, discutir esta proposta com professores indígenas ou mesmo as lideranças da comunidade. Esta atitude dos professores não indígenas a nosso ver, não somente fere os princípios da interculturalidade, mas demonstra, principalmente, seu desrespeito para com a comunidade. Pois em uma situação como esta, em que durante toda uma semana não haveria aula, prejudicando assim o aprendizado dos alunos, sequer cogitou conversar com as lideranças da comunidade sobre essa questão, e tampouco foi levada em consideração a proposta dos professores da comunidade.

Nos dias que se seguiram, como havia ficado decidido, no horário da manhã, somente os professores indígenas compareceram para trabalhar. Estes ainda foram impossibilitados de realizar suas atividades, pois a sala da direção estava trancada e não havia como retirar o material de trabalho. Um dos professores ainda teve que se deslocar da comunidade a cidade de Alto Alegre para apanhar a chave, já que o professor responsável, ou seja, “o gestor” ainda não havia chegado e não se sabia se o mesmo chegaria à escola naquele dia, como de fato não chegou.

Naquela, manhã aproveitamos a oportunidade para conversar com os professores indígenas, conhecer um pouco da cultura, bem como entender como era a relação entre os professores indígenas e não indígenas. Em relação aos aspectos culturais da comunidade e do seu próprio povo, o professor Marcos afirmava que, mesmo sendo Wapixana e falante da língua, não conhecia profundamente o significado de muitos costumes e tradições de seu povo, no entanto, mesmo não tendo um conhecimento aprofundado de determinados costumes, procurava repassá-los para seus alunos, pois entendia ser importante que estes sejam preservados, como por exemplo, a dança do parixara, o trançado de palha de buritis e alguns resguardos⁶³. Mais uma vez este professor queixava-se da falta de uma formação específica. Para ele, suas dificuldades como professor estavam relacionadas, principalmente com o fato de ele não possuir uma formação em nível de magistério.

⁶³ Em relação aos resguardos o professor nos comentou sobre o período em que o homem deve ficar em abstinência de sexo com sua esposa após o nascimento dos filhos e também da preparação da jovem durante o período de sua primeira menstruação. Comentou ainda que quando a mulher está “nos tempos dela”, ou seja, no período da menstruação não pode realizar determinadas atividades, como por exemplo, ir roça, ir ao igarapé sozinha em determinados horários, entre outros.



Foto acervo do pesquisador: Alunos confeccionando bandeiras para o desfile do dia 07 de setembro.

Para este professor, o fato de a maioria dos professores não serem indígenas tem trazido alguns problemas para a comunidade, já que não há uma interação dos mesmos com a comunidade, e toma como exemplo aquele momento atual que se deveria planejar e organizar o desfile do dia 07 de setembro, mas o professor responsável, ou seja, “o gestor da escola” se quer tinha ido trabalhar naquele dia. Porém, mesmo com essas dificuldades ele iria organizar o desfile com as crianças. Aqui, é válido salientar que mesmo sendo os professores não indígenas os “idealizadores” do desfile, a maioria destes não se envolveu nem com a organização e nem com a realização do mesmo, visto que no dia do desfile, só apareceram dois dos seis professores não indígenas⁶⁴. Ressaltamos que, mesmo sem a ajuda dos professores não indígenas os professores Marcos e Amarildo, juntamente com os alunos, organizaram o desfile comemorativo à independência do Brasil, sendo o mesmo realizado no dia 08 de setembro.

O desfile teve seu início às 08h00min da manhã. Quando todos os alunos já haviam chegado, os professores os organizaram em pelotões e programaram seu percurso. Os pelotões foram organizados da seguinte forma: O pelotão de frente estava formado por quatro (04) crianças que levavam a bandeira do Brasil, símbolo máximo da nação. O segundo era formado por alunos da escola municipal e vinham seguidos por um grupo de alunos que portavam a bandeira do estado de Roraima. O terceiro pelotão vinha como destaque e

⁶⁴ Digo dois dos seis professores, porque esta situação foi presenciada no ano de 2011 quando na escola havia apenas 08 professores sendo 06 não indígenas e 02 indígenas.

homenageava a cultura tradicional da comunidade, ali os alunos representavam o Pajé, a rezadeira e o canaimé⁶⁵. O quarto pelotão era formado por alunos da terceira série, estes traziam uma faixa trançada com palha de buritis com o nome da escola escrito em Wapixana, como era um pelotão em homenagem a cultura local alguns dos alunos estavam vestido com trajes da cultural tradicional. Separando este do quinto pelotão vinha um grupo de alunos que traziam a bandeira do Brasil e um cartaz com o nome da escola em português e a fanfara que animava o desfile. O quinto pelotão estava formado pelos alunos de 5ª a 8ª e representavam o esporte na comunidade, e por último vinha um pelotão do grupo jovem da igreja católica da comunidade.



Foto do acervo do pesquisador: Alunos se preparando para o desfile do dia da independência do Brasil. comunidade Raimundão, Setembro de 2011.

⁶⁵ Há uma lenda que conta que os Canaimé surgiram dos espíritos de pajés que usava seus conhecimentos para fazer mal às pessoas. Estes quando morreram suas almas não foram para o céu e ficaram vagando pela terra atormentando as pessoas. Nesse processo de andança foram para as serras e lá adormeceram dentro de uma planta que os antigos chamaram Taja. Um dia um velho feiticeiro Ingarikó descobriu esta planta e através desta conseguiu seus poderes. A partir daí o mal se espalhou mais uma vez. Atualmente são visto como espíritos maus, que podem se transformar em vários animais, para fazer o mal a outras pessoas. Por se transformar em animais que possuem uma longa calda, ele é popularmente conhecido como rabudo.



Foto do acervo do pesquisador: Alunos fazem homenagem ao dia da Pátria, comunidade Raimundão, Setembro de 2011



Foto do acervo do pesquisador: Alunos fazem homenagem ao dia da Pátria, comunidade Raimundão, Setembro de 2011



Foto do acervo do pesquisador: Alunos fazem homenagem a cultural tradicional do povo Macuxi e Wapixana no desfile do dia da pátria, comunidade Raimundão, Setembro de 2011



Foto do acervo do pesquisador. Aluno da educação infantil desfilando em homenagem ao dia da Pátria. Comunidade Raimundo, setembro de 2011.



Foto do acervo do pesquisador: Desfile do dia da independência: pelotões chegando à escola, comunidade Raimundão, setembro de 2011.



Foto do acervo do pesquisador: Desfile do dia da independência: pelotões chegando à escola, comunidade Raimundão, setembro de 2011.

Organizado os pelotões, os alunos começaram a marchar em direção à escola, pois o desfile teve início a uns duzentos (200) metros da escola, passando em frente às casas e à

igreja até chegar à escola. Ao longo de todo o percurso do desfile os moradores estavam às margens da estrada e outros observavam de suas casas, porém o maior aglomerado de pessoas estava em frente à escola, onde todos os pelotões deveriam chegar e em seguida colocar-se em posição de sentido para a finalização do mesmo com o pronunciamento dos professores e lideranças da comunidade.

Após a chegada de todos os pelotões, o professor responsável pela escola, agradeceu e presença de todos e os esforços do professor Marcos para a concretização do referido desfile. Após suas palavras, o professor Marcos ainda convidou a comunidade a permanecer na escola, pois os alunos fariam algumas apresentações que relatavam um pouco a história e a cultura da comunidade.

Como forma de lembrar a cultura da comunidade, os alunos encenaram um ataque do canaimé e o um ritual de cura feito pelo pajé. Estes ainda dançaram o parixara em Macuxi e Wapixana, e em seguida o grupo jovem da comunidade contou algumas músicas, finalizando assim, as atividades na escola, pois em seguida estes iriam disputar uma partida de futebol. Esta durou até o meio dia, logo após o jogo ali mesmo as margens do campo foi cantado os parabéns para uma aniversariante e ainda tomamos uma rodada de pajuaru.

Ao analisarmos como se estabelecem as relações entre a escola e a comunidade, percebemos que de modo geral há um diálogo. Embora que este diálogo seja permeado de conflitos. Entretanto, é importante ressaltar que a maioria dos professores afirma que escola tem uma boa relação com a comunidade e esta última, sempre tem ajudado nas atividades da escola. Outros ainda afirmam que não há uma boa relação e que os professores não indígenas não são bem visto na comunidade.

Frente ao exposto, o que podemos sugerir é que os conflitos existentes na comunidade são inerentes às relações interculturais. Desde uma perspectiva da interculturalidade, tais conflitos, poderiam ser resolvidos se os envolvidos estivessem dispostos a dialogar, uma vez que a interculturalidade não deve ser compreendida apenas como uma posição teórica ou como um diálogo entre culturas, onde esta última é vista como “entidades espiritualizadas e fechadas”, mas como uma postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita e se habitua a viver suas referências identitárias em relação com os outros, compartilhando-as em convivência com eles (FORNET-BETANCOURT, 2004). Dessa forma, o que podemos concluir é que em sua maioria os professores não indígenas não conhecem a realidade da comunidade, bem como suas regras de funcionamento e não estão dispostos a conhecê-las,

mesmo estando ali todos os dias, uma vez que a estada destes na comunidade se resume apenas à escola, não estabelecendo qualquer relação com a comunidade e principalmente com as lideranças.

Outro ponto que também inviabiliza esse diálogo é o fato de os mesmos não participarem das reuniões comunitárias. Ora se estes não participam destas reuniões onde são discutidos e deliberados os assuntos da comunidade fica difícil estabelecer qualquer canal de comunicação inviabilizando assim o diálogo. Dessa forma, toda e qualquer decisão da comunidade será vista como sendo uma imposição.

4.7 - Algumas considerações

Ao refletirmos sobre a Comunidade Indígena Raimundão, bem como seu sistema educativo através da Escola Eurico Mandulão, procuramos demonstrar como o sistema educativo adentra esta comunidade e como através do tempo e dos processos de mudança a escola foi se estabelecendo naquela comunidade. Neste processo analítico, tentamos compreender como se deu a introdução de um modelo educativo baseado na valorização cultural da comunidade, e mais do que isso, buscamos apreender como os professores vêm compreendendo e trabalhando esse modelo educativo, que de acordo com as normas vigentes é específico, diferenciado, intercultural e bilíngue.

Ao refletirmos sobre esse modelo educativo, tomamos como base os pressupostos trazidos pelo RCNEI, sobre o que seria uma educação diferenciada, bem como utilizamos alguns teóricos que foram citados neste trabalho. A partir destes, passamos a analisar os discursos dos professores sobre esse modelo educativo e tentamos correlacionar com aquilo que diz o RCNEI, e demais teóricos. Os professores por sua vez, ao referir-se à educação diferenciada, colocam como elementos importantes deste processo de diferenciação e distintividade o ensino bilíngue e as práticas de projetos que vêm sendo desenvolvidos na comunidade.

Neste percurso analítico, ainda refletimos sobre algumas características do bilinguismo na tentativa de evidenciar como este aspecto vem sendo considerada na escola Eurico Mandulão. No que se refere ao bilinguismo, pudemos perceber que esta prática como atividade curricular, vem encontrando certa resistência por parte dos alunos que não têm demonstrado muito interesse em aprender a “língua materna wapixana” já que a grande maioria dos mesmos, pertence ao povo macuxi. Ainda com relação aos aspectos, específico e

diferenciado da escola, os professores acreditam, que para que a escola seja realmente diferenciada, é necessário, um currículo próprio, elaborado pela própria comunidade, onde está posso opinar sobre, o que e como se deve ensinar dentro da comunidade.

Quanto à noção de interculturalidade e de educação intercultural, pudemos perceber que parece haver muitas dúvidas sobre o que seria interculturalidade e principalmente sobre como trabalhar a educação desde essa perspectiva. Em nossa análise, percebemos que os professores em sua maioria, veem a educação intercultural como sendo uma forma de relacionar os conhecimentos ocidentais com os conhecimentos tradicionais, visando à valorização destes últimos. No entanto, ao analisar o conceito de cultura que está subjacente à noção de interculturalidade, percebemos que esta, ainda é vista de forma essencializada, sendo tratada como algo imutável, pronto e acabado. Esta perspectiva pode ser percebida no discurso dos professores, principalmente, quando estes defendem a educação diferenciada e intercultural, como uma forma de “resgate” cultural.

A nosso ver um dos principais desafios da escola Eurico Mandulão no que diz respeito à efetivação de um modelo educativo baseado na interculturalidade, está no processo de formação dos professores. Estes, não possuem uma formação específica para trabalhar com a diversidade cultural ali existente. Como ficou demonstrado ao longo deste capítulo, a comunidade Raimundão é uma comunidade interétnica e/ou multicultural e essa diversidade formadora da comunidade, está presente na sala de aula o que de exigira da escola e dos professores estratégias diversas para compreender e trabalhar com esta diversidade. Nesse sentido, entendemos também que antropologia enquanto a ciência que estuda a diversidade poderia aportar importantes contribuições nesse processo formativo.

Ao analisarmos as relações estabelecidas entre escola e comunidade, percebemos que está é permeada por disputas e conflitos diversos, sendo estes ocasionados principalmente, pelo fato, de a maioria dos professores não serem indígenas e tampouco pertencerem à comunidade. Estas duas situações juntada á falta de formação específica acabo por dificultar o processo de interação entre a escola e comunidade. No entanto, é importante mencionar que o fato de existir conflitos entre as lideranças comunitárias e alguns professores não indígenas, não inviabiliza um diálogo intercultural. De modo geral, o que tentamos com este capítulo foi demonstrar como uma escola indígena do estado de Roraima vem trabalhando com a educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, mas

principalmente tentamos compreender como a noção de interculturalidade vem sendo vista e empregada no contexto educativo desta comunidade indígena.

No capítulo anterior, apresentamos uma etnografia da comunidade Raimundão, na qual abordamos suas características sociais, políticas e econômicas, mas principalmente seu sistema educativo. Neste último aspecto, analisamos como este sistema vem trabalhando a educação intercultural enquanto modelo educativo que visa o reconhecimento de sua diversidade cultural, bem como sua manutenção, produção e reprodução. Neste capítulo, de igual maneira, apresentamos a Comunidade Indígena Pedra Preta, e através do relato etnográfico, apresentamos seu sistema político, econômico e social, bem como seu sistema educacional. Para tanto, iniciamos com uma apresentação geral da comunidade, elencando os elementos que são considerados importantes dentro da comunidade e que estão inteiramente relacionados ao sistema educativo. Assim, ao falar do sistema educativo da comunidade estamos também, de certa forma, abordando sua organização política, econômica e social, já que o cotidiano da comunidade muitas vezes se confunde com o cotidiano da escola.

4.1- Histórico da ocupação e localização geográfica da comunidade

Sede da *Escola Estadual Indígena Don Lourenço Zoller*, a comunidade Pedra Preta está localizada no extremo norte do Brasil, a aproximadamente 400 km da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, no município de Uiramutã, interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Conhecida como região das serras, a porção geográfica em que está situada a comunidade, é um lugar de belezas raras dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Rodeada por grandes serras e margeada pelo Rio Cotingo, a comunidade Pedra Preta é dona de uma exuberante paisagem que, apesar de ser constantemente agredida pela ação humana, continua chamando a atenção com suas pequenas ilhas e cachoeiras, abrigando e dando o sustento necessário aos povos que ali habitam - os Macuxi e Ingarikó.

A comunidade em questão, assim como as demais comunidades da região das serras, não possui limites definidos, uma vez que está inserida no interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Assim sendo, não há como definir as “fronteiras” desta comunidade, no entanto, para melhor situá-la geograficamente, lançaremos mão do termo ‘circunvizinho’, na tentativa de demonstrar os possíveis “limites” geográficos da comunidade. É válido ressaltar, que esta,

juntamente com as comunidades circunvizinhas formam uma unidade política denominada centro Pedra Preta.

As comunidades que estão nas proximidades ou circunvizinhança da comunidade Pedra Preta são: ao norte a comunidade Kumaipa habitada pelo Povo Ingarikó, está a aproximadamente quatro horas de caminhada subindo em direção a Serra do Sol; ao sul a comunidade da Água Fria, aproximadamente três horas de caminhada ou a cinquenta minutos de barco pelo rio Cotingo⁶⁶; a leste a comunidade do Ilaynã, a aproximadamente duas horas de caminhada, a sudeste estão as comunidades de Maloquinha e Bananal, ambas a aproximadamente três horas da comunidade, e a oeste as margens do Rio Kinô a comunidade do Caju a aproximadamente uma hora de caminhada. É importante destacar que nessas comunidades o que demarca as distâncias entre uma e outra não tem como base o sistema de quilometragem, mas o tempo percorrido entre as mesmas, caminhando por trilhas já estabelecidas e conhecidas por todos.

Fundada, em meados da década de 1930, pelo senhor Armando Almeida, primeiro morador e também tuxaua, recebeu o nome de Pedra Preta, devido a uma grande serra que fica ao lado da comunidade. Esta, com aproximadamente uns 250 metros de altura⁶⁷ é formada de rochas de cor escura dando a impressão que é uma grande Pedra. De acordo com o tuxaua Floriano, os antigos (pessoas mais idosas) a chamavam de *Wamari Tîpî*, que na língua Macuxi significa a casa do bicho ou a serra do bicho. Tal denominação se dá em função de uma crença dos mais velhos de que ali, naquela serra mora um ser encantado. O tuxaua Floriano explica que esta relação entre o nome da comunidade e a Serra, se deu a partir do contato com os não índios, estes por não entender a língua Macuxi, ao se referir à comunidade, faziam referência à serra de rochas negras, “*Comunidade da Pedra Preta*”, assim, a comunidade passou a ser conhecida com este nome, fazendo uma alusão direta à cor das rochas formadoras da serra com a comunidade.

Na época em que a comunidade foi formada na década de 1930, esta área ainda não era reconhecida como terra indígena. Naquele período, os povos indígenas disputavam estes espaços com o gado dos fazendeiros e com os garimpeiros que se estabeleciam na região. Essa situação só viria a sofrer uma alteração em meados dos anos de 1970. Foi, portanto, a

⁶⁶ É importante mencionar que são 50 minutos no período de inverno quando o leito do rio sobe, no entanto, no período de seca, esse percurso dura um pouco mais, já que é preciso descer do barco e empurrá-lo para subir nas cachoeiras o que faz com que a viagem se torne mais demorada. O mesmo acontece quando o mesmo está cheio, pois é perigoso descer nas cachoeiras quando estas estão muito fortes.

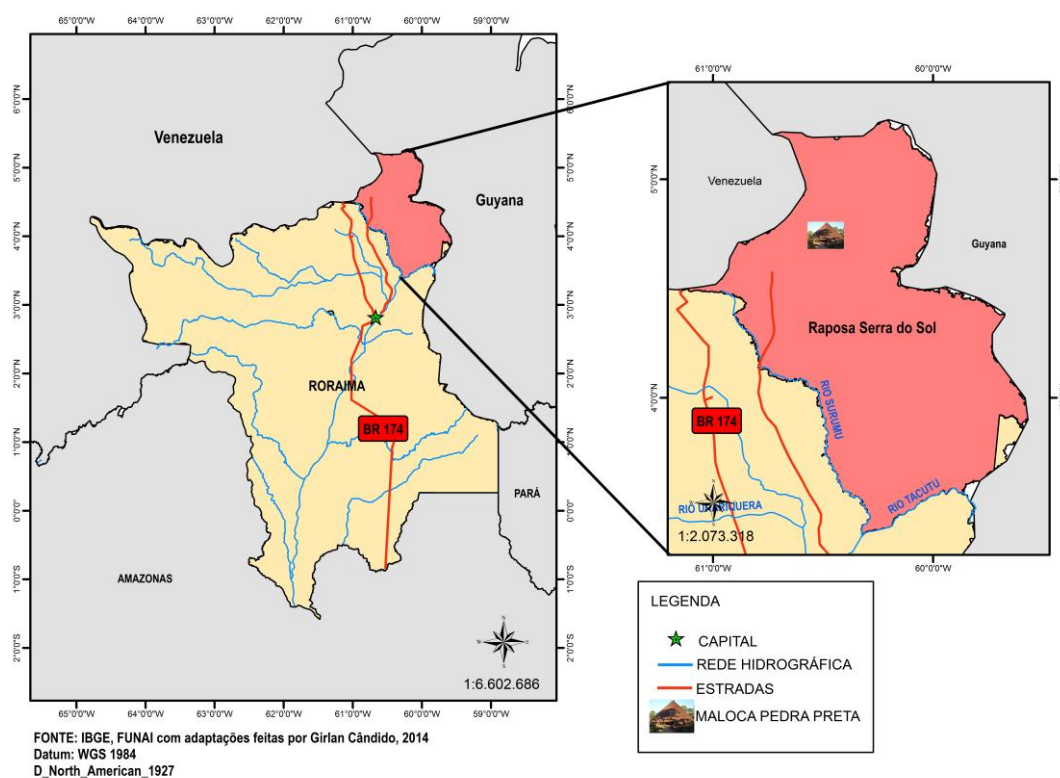
⁶⁷ Conforme informações do tuxaua da comunidade.

partir desse período que se iniciou o processo de reconhecimento, demarcação e homologação das terras daquela região como sendo de posse imemorial dos povos indígenas, processo esse que durou mais de 30 anos e custou a vida de muitos indígenas. Com exceção da primeira tentativa de demarcação da área que ocorreu em 1917, pelo então Serviço de Proteção ao Índio - SPI, a atual demarcação da área é resultado de sucessivos grupos de trabalhos criados pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, a partir de meados dos anos de 1970. Ressalto que dos anos 70 até o final dos anos 80, foram quatro sucessivos grupos de trabalhos que ficaram inconclusos.

Mas, finalmente no ano de 1992, tal situação seria “resolvida”. Naquele ano foi criado um grupo trabalho interministerial que produziu um relatório o qual não só identificava, mas reconhecia aquelas terras como sendo terras indígenas. Este foi aprovado pela comissão de análise da FUNAI e publicado no Diário Oficial da União no ano seguinte. Tendo sido aprovado o relatório que reconhecia aquela terra como sendo uma área de ocupação permanente dos povos indígenas, o processo passava a uma nova fase, o processo demarcatório, este viria a ser concretizado no ano de 1998, quando da publicação da Portaria de Nº 820/98 do Ministério da Justiça. Após a publicação desta, restava ainda o processo de homologação, o qual só foi assinado sete anos mais tarde. No dia 15 de abril de 2005 o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva pôs fim a uma espera de mais de 30 anos, assinando o decreto de homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, como sendo de uso exclusivo dos povos indígenas, abrigando atualmente cerca 20 mil indígenas, pertencentes aos povos Macuxi, Wapixana, Ingarikó, Sapara, Patamona e Taurepang, É, portanto, no interior desta terra que está localizada a Comunidade Indígena Pedra Preta, *lócus* desta investigação.

A comunidade indígena Pedra Preta é hoje constituída por quarenta e nove pais de famílias e uma população de duzentos e setenta habitantes⁶⁸. As famílias são pertencentes aos povos Macuxi e Ingarikó, sendo a maioria do povo Macuxi. Como podemos perceber, esta é também uma comunidade interétnica e com casamentos interétnicos, entre Macuxi e Ingarikó. É importante ressaltar que, sendo esta comunidade bicultural e/ou multicultural essa característica também se evidenciaria em seu sistema linguístico, assim sendo, na comunidade hoje são falados cotidianamente três idiomas: O Macuxi, o Ingarikó, e o Português, com predominância do último.

⁶⁸ Dados fornecidos pelo Tuxaua da comunidade no mês de abril do ano de 2013.



Apesar de ser uma comunidade interétnica, a presença dos Ingarikó na comunidade é recente. De acordo com o tuxaua, a chegada dos ingarikó deu-se precisamente nos últimos cinco anos. Apesar de viverem na mesma comunidade, dividirem os mesmos espaços, os Ingarikó não têm uma interação direta com os Macuxi. Essa falta de interação, segundo as lideranças da comunidade, é devido a questões culturais, uma vez que os Ingarikó têm seus próprios costumes, sua religião e seu sistema linguístico. É importante ressaltar que esta falta de interação dá-se principalmente com os mais novos, já que as pessoas mais idosas da comunidade que falam macuxi conseguem se comunicar com os Ingarikó, visto que pertencem ao mesmo tronco linguístico. Essa falta de interação acontece também na escola, pois como a maioria dos professores não fala macuxi, fica difícil estabelecer uma comunicação com os alunos Ingarikó que de certa forma, são obrigados a aprender o português para poder interagir com os professores.



Foto do acervo do pesquisador: Vista da comunidade Pedra Preta, abril de 2013.

4.2 – Constituição social, política e econômica da comunidade.

Já mencionamos anteriormente que a comunidade está situada no interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, à margem esquerda do Rio Cotingo, sendo habitada pelos povos Macuxi e Ingarikó com uma população de 270 pessoas e 49 pais de famílias sendo a maioria pertencente ao povo Macuxi. A comunidade é formada por casas familiares, escola, igreja, posto de saúde, malocão comunitário e uma casa cerimonial⁶⁹. Quase todas as casas familiares da comunidade, possuem sua forma “tradicional”, com uma construção retangular, fechada de barro e coberta com palhas de buriti. Mesmo que parte das casas esteja construída a certa distancia umas das outras, a maioria está construída nas proximidades da escola, formando assim um pequeno centro.

Em termos de infraestrutura a comunidade Pedra Preta, conta com um sistema de água encanada, este feito pela própria comunidade. A água que abastece a comunidade vem de uma nascente natural que está em cima da serra. Nesta nascente, a comunidade construiu um pequeno tanque para captar a água para, em seguida, fazer o sistema de encanamento trazendo a água para uma caixa de cinco mil litros de onde é feita a distribuição para a comunidade. A água deste sistema de encanamento é usada principalmente para beber e nos afazeres domésticos; já para lavar roupa e tomar banho, eles (os indígenas) preferem utilizar o rio.

⁶⁹ Esta casa recebeu este nome segundo o Tuxaua, por ser ali que se realizam todos os eventos da comunidade. Como reuniões, comunitária, regional, as sextas culturais, em fim todo e qualquer evento da comunidade é realizado neste espaço, por isso recebeu esse nome de Casa Cerimonial.

Ainda em termos de infraestrutura, a comunidade conta com um sistema de energia elétrica gerada por um motor a diesel. Este chegou à comunidade em maio de 2012, e abastece quase toda a comunidade. O funcionamento do mesmo obedece a horários estabelecidos pela comunidade, compreendendo um período de oito a dez horas por dia, dependendo da necessidade. Regularmente, o motor é ligado às 09h00 da manhã e funciona até o meio dia, quando é desligado. Às 17h00 o mesmo é religado, permanecendo assim, até às 23h30min. De acordo com o tuxaua, o funcionamento do motor tem como prioridade a escola, já que esta funciona no período noturno. Ainda segundo ele, a manutenção do motor com óleo diesel é feito pela Companhia Elétrica de Roraima – CER. Além deste motor comunitário, ainda há outros motores na comunidade sendo estes de uso particular, a exemplo, o motor de seu Luciano e do senhor Mário.

O sistema de comunicação da comunidade é feito através da radiofonia, que permanece ligada das 08h00min da manhã às 18h00min da tarde. Este sistema conecta a comunidade às demais comunidades da região, bem como com a Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, FUNAI e Casa de Saúde do Índio – CASAI, na cidade de Boa Vista. Dessa forma, mesmo estando distante da cidade, a comunidade não fica incomunicável, pois quando necessita falar com alguém da cidade, esta comunicação pode ser feita através da radiofonia, o mesmo pode ser feito se alguém da cidade quer se comunicar com a comunidade. É importante ressaltar que, ainda em termos de infraestrutura, a comunidade conta com uma pista de pouso para aviões de pequeno porte, que atende tanto as necessidades da própria comunidade, quanto das comunidades circunvizinhas.

No que diz respeito à economia, podemos afirmar que a comunidade possui uma economia do tipo mista, o que inclui o trabalho na agricultura, a pecuária e o trabalho assalariado. No entanto, sua principal atividade econômica está na agricultura familiar, complementada com a pecuária, a caça, a pesca e o trabalho assalariado. A caça e a pesca, assim como as demais atividades são praticadas somente para a satisfação familiar. O trabalho assalariado, como parte da economia da comunidade, está relacionado com os salários dos professores, Agente Indígena de Saúde – AIS e Agente Indígena de Saneamento – AISAN. Ainda como parte de sua economia, a comunidade conta com a aposentadoria de alguns idosos e também com o auxílio de alguns programas sociais, tanto do governo federal “bolsa família” quanto do governo estado “vale solidário”.

A agricultura é a principal atividade econômica da comunidade e tem a mandioca como principal produto do cultivo e base da dieta alimentar da comunidade. Da mandioca são produzidos biju, farinha, pajuaru⁷⁰ e caxiri⁷¹; este último, embora seja uma bebida típica da comunidade, também servem como alimento. Além da mandioca também são produzidos outros tipos de alimentos como: milho, batata doce, cará, cana, feijão, arroz, banana, mamão, café, pimenta etc. Ainda como parte do sistema de agricultura, a comunidade vem desenvolvendo um sistema de horta comunitária, em parceria com a escola, tendo como objetivo produzir hortaliças que venha complementar a dieta alimentar, tanto dos alunos quanto da comunidade em geral.

A caça e a pesca ainda continuam sendo meios utilizados pelos pais de família para a obtenção de alimentos. A caça é uma atividade que parece ser exclusiva dos homens, já a pesca é constantemente executada por homens, mulheres e crianças. No entanto, estas atividades já não oferecem as mesmas vantagens que outrora, isso porque as matas e rios da região já não oferecem os mesmos recursos que antes. Tal situação de escassez de peixe e da caça, fez com que a comunidade desenvolvesse alternativas para suprir a comunidade de tais alimentos, como uma pequena criação de gado e peixes.

Em relação à criação de gado, hoje, a comunidade conta com um rebanho de 460 rezes, somado o gado comunitário e individual. A criação de peixe também é feita de duas formas (individual e comunitária) visando, sobretudo, o abastecimento da comunidade. À época desta investigação⁷², havia quatro tanques de peixes, sendo dois de propriedade individual, do gestor da escola e dois pertencentes ao projeto de corte e costura que vem sendo desenvolvido pelas mulheres da comunidade. Os quatro tanques somavam uma quantidade de cerca de cinco mil peixes.

Ainda como parte da economia da comunidade, há o projeto “Corte e Costura” acima mencionado. Este vem sendo desenvolvido na comunidade desde o ano de 1977. Durante esses mais de trinta anos, o projeto passou por alguns problemas, ficando alguns anos parado. No entanto, apesar das dificuldades, o projeto vem se mantendo e tem crescido nos últimos anos. Ali as mulheres fabricam calça, camisa, rede, entre outros, e com o dinheiro da venda destes produtos, elas (as mulheres) já acumulam um patrimônio que são seis máquinas de

⁷⁰ Pajuaru é uma bebida fermentada feita do biju.

⁷¹ Caxiri é uma bebida típica dos povos indígenas é feito a base de mandioca, mas também pode ser feito com batata doce, milho e abóbora.

⁷² Dados de 2011, no ano de 2013, quando de minha segunda estada na comunidade, devido ao período chuvoso o criação de peixes estava parada.

costura, dezenove cabeça de gado, material de costura avaliado em sete mil reais e dois tanques de peixes⁷³.

Como vemos, o sistema econômico da comunidade é diversificado e produz um pequeno excedente que é vendido na própria comunidade. O comércio local é feito por meio de três cantinas⁷⁴, sendo duas individuais e uma comunitária. No entanto, no que se refere à compra e venda de peixes, o comércio é feito no próprio local de criação. Como já informamos anteriormente, o dinheiro que movimenta o comércio da comunidade vêm dos salários de professores, agentes indígenas de saúde, da aposentadoria de alguns idosos da comunidade assim como do programa do governo federal - o bolsa família e salário maternidade.

A organização política da comunidade é feita através do conselho comunitário, tendo o tuxaua como líder político local. No entanto, a comunidade está inserida em sistema político mais amplo, que vai desde o conselho comunitário, passando pelo conselho de centro, pelo regional, até chegar ao nível estadual. Este sistema político está organizado pelo Conselho Indígena de Roraima – CIR, que congrega um maior número de comunidades dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Esta última, administrativamente, está dividida em quatro grandes regiões, sendo que cada uma destas regiões possui um centro administrativo. As regiões são as seguintes: Serras, que tem como centro administrativo a comunidade do Maturuca; Região do Baixo Cotingo, com sede na comunidade do Camará; Região do Surumu, com sede na comunidade do Barro e Região da Raposa, com sede na comunidade do Caracaranã.

De acordo com o tuxaua Floriano, na Região das Serras há setenta comunidades lideradas pelo CIR e que fazem parte deste modelo político administrativo. Estas estão subdivididas em microrregiões denominados centros, onde cada centro tem um coordenador que está ligado ao Coordenador regional. Assim, a comunidade Pedra Preta juntamente com as comunidades do Ilaynã, Kumaipá, Caju, Bananal e Maloquinha, formam uma microrregião, denominada Centro Pedra Preta. Este centro, atualmente, tem como Coordenador o senhor

⁷³ Dados referentes ao ano de 2011.

⁷⁴ Cantinas é o nome dado aos pequenos comércios desenvolvidos nas comunidades indígenas. Estas iniciativas surgiram nos anos de 1980, com o incentivo da Diocese de Roraima, visando acabar com a dependência que os povos indígenas tinham com os fazendeiros e garimpeiros da região, pois se há uma cantina na comunidade, estes não iriam comprar no comércio dos fazendeiros e garimpeiros. Este projeto deu certo em algumas comunidades, porém em outras, não funcionou devido há uma série de problemas, que vão desde a falta de controle das mercadorias, até o não pagamento por parte daqueles que compravam fiado.

Luiz Filho Brasil, esta função, até o ano de 2012, era exercida pelo Tuxaua Floriano que acumulava as funções de Coordenador do Centro é tuxaua da comunidade.

Em nível comunitário, o sistema político administrativo está organizado da seguinte forma: 1º e 2º tuxaua, - líderes políticos da comunidade, são os responsáveis pela articulação política da mesma, seja em nível local, regional ou estadual; 1º e 2º capataz, são responsáveis pela organização e articulação dos trabalhos comunitários; diretor da escola, que também é coordenador dos professores em nível de microrregião; professores, agentes indígenas de saúde, que também possuem uma coordenação em nível de centro, coordenadora do projeto corte e costura e catequistas. Estes formam o conselho comunitário e são os responsáveis pela organização da comunidade, trabalhando de forma conjunta, visando à melhoria e o desenvolvimento da mesma. Apesar de o conselho ser o responsável pela organização da comunidade, este mesmo conselho necessita do aval da comunidade, pois toda e qualquer decisão a ser tomada deve antes passar por um debate na comunidade, somente após aprovada em assembleia comunitária é que o conselho poderá assumir. Assim sendo, podemos sugerir que na comunidade Pedra Preta, o sistema político tem como base uma articulação entre comunidade, escola e igreja através de suas lideranças. No entanto, a escola parece se constituir como uma das instituições mais importantes dentro da comunidade.

4.3 – O Sistema de educação escolar na comunidade indígena Pedra Preta

O sistema de educação escolar da comunidade Pedra Preta, data do início dos anos de 1970 e surge como uma necessidade da comunidade para lutar contra um sistema de opressão que há muito tempo havia se instalado na região. Segundo as lideranças da comunidade, naquele período, existia uma grande exploração dos indígenas por parte de garimpeiros e fazendeiros da região. Tal exploração dava-se em virtude do analfabetismo dos indígenas, pois como estes não sabiam ler nem escrever, os garimpeiros e fazendeiros aproveitavam para lhe roubar o pouco que eles possuíam. Frente a essa situação de exploração instalada na região, o tuxaua da comunidade a época, teve uma preocupação de como seria o futuro das crianças e jovens da comunidade frente àquela situação de abuso que os mesmos vinham sofrendo, passou a reivindicar junto às autoridades competentes uma escola para comunidade, cujo principal objetivo era preparar as crianças e jovens da comunidade para defender-se contra a ação predatória de garimpeiros e fazendeiros que morava na região.

Foi, portanto, através destas reivindicações que no ano de 1971 foi implantado sistema de educação escolar de 1ª à 4ª série na comunidade. Com a implantação da escola, os moradores mais idosos afirmavam que escola havia chegado com o seguinte objetivo: *“ensina as crianças a ler e escrever para serem civilizados”*⁷⁵. Esta afirmação é interessante e nos leva a refletir sobre o papel da escola naquele momento dentro da comunidade.

É sabido por todos nós que, durante o processo de “colonização” do Brasil, a escola foi vista como a única instituição capaz de promover a “civilização” dos povos “selvagens”, através da leitura e da escrita sendo este, portanto, o meio mais eficaz encontrado pela Igreja para promover tal processo. Ora, se em todo o Brasil foi dessa forma, em Roraima não poderia ser diferente. No entanto, é válido mencionar que, na década de 1970, a Igreja Católica no Brasil, influenciada pelo Concílio Vaticano II, havia “incorporado” uma nova forma de evangelizar e, seguindo esse novo ímpeto missionário, a Igreja, em Roraima, fez uma opção preferencial pelo trabalho com os povos indígenas naquela região. Nesse sentido, sua principal ação pastoral junto aos povos e comunidades indígenas era a implantação de escolas nas comunidades, cujo intuito era formar lideranças para atuar contra o sistema de opressão desencadeado por garimpeiros e fazendeiros⁷⁶. Assim, a escola implantada na comunidade, viria cumprir uma dupla função “civiliza-los” através da leitura e escrita, e formar lideranças comunitárias, para atuar com as mesmas “armas” contra o sistema de opressão causado por garimpeiros e fazendeiros.

Para a implantação desta escola, o tuxaua da época o senhor Mauro, teve como aliado em suas reivindicações os Missionários da Consolata. Estes, através da Missão São José do Surumu, faziam o trabalho de expansão da educação escolarizada para as comunidades indígenas daquela região. Naquela época, a Escola da Missão do Surumu servia como um centro irradiador da educação escolarizada e havia começado um trabalho de formação de professores indígenas para atender as comunidades. Por se tratar de uma escola para indígenas que tinha sido implantada por um religioso, a mesma foi inaugurada pela maior autoridade eclesiástica do estado – o Bispo de Roraima a época, Dom Servílio Conti, e outras autoridades eclesiásticas e civis, como por exemplo: Irmã Camila, Dr. Mozarildo

⁷⁵ É importante, esclarecer que para muitos indígenas daquela região, ser civilizado é saber ler e escrever. Tomando esta crença como base, entendemos a afirmação destes idosos, pois quando crianças e jovens soubessem ler e escrever estariam, portanto, civilizados.

⁷⁶ Sobre esse processo de implantação de escolas nas comunidades indígenas, já refletimos no terceiro capítulo deste trabalho.

Cavalcante⁷⁷, entre outros. Ainda como forma de agradecimento aos religiosos, a escola recebeu o nome de **Dom Lourenço Zoller** e teve como primeira professora senhora Maristela. É importante ressaltar que, desde a sua fundação no ano de 1971 até o ano de 1979, a escola teve seis (06) professores sendo estes: Maristela, José Laurindo, Isa, Lázaro, Alaú Lagos Fonteles e Dioneia, todos não indígenas.

Conforme relatos colhidos na comunidade, foram estes professores não indígenas que iniciaram o processo de educação escolar na Pedra Preta, no entanto, instituíram uma prática que não se baseava em seus costumes e tradições. Com a escola, também veio a imposição de novos costumes como, por exemplo, a religião e a língua portuguesa. Neste contexto educacional, os indígenas foram proibidos de utilizar a língua materna, sendo obrigados a aprender o português. Esta prática, desenvolvida na Pedra Petra, não foi um “privilegio” desta comunidade, o mesmo aconteceu em outras regiões onde o intuito da escola sempre foi o mesmo: a homogeneização cultural de tais populações. Dessa forma, o dizer dos mais antigos da comunidade parecia se concretizar, pois, os indígenas daquela localidade agora estavam sendo “civilizados”, já não falavam mais na língua materna (gíria para os missionários católicos, portanto, inferior língua de não civilizado), mas sim o português, língua oficial da nação e símbolo da civilização.

Quando eu estudei tem uma diferencia pela seguinte forma, porque na escola antes tinha uma regra muito crítica, então você tinha que estudar mesmo, por exemplo, o professor dava matemática, ciência, geografia, história, e o português, não tinha Macuxi. Então eu tinha que estudar matemática, tinha que estudar ciência porque na matemática era uma coisa principal e o português. Então tinha que estudar e naquele tempo era a lei da palmatória, então pra mim não pegar palmatória eu tinha que estudar matemática [...]. **O Macuxi na escola era proibido. Porque eles tinham que ensinar só o português né.** Quer dizer, assim, nunca chegou a me proibir né, mas na verdade a gente pretendia falar mais não conseguia, porque nenhum professor entendia [...], a gente falava com a mãe e com outras pessoas (Tuxaua Floriano, entrevista realizada em abril de 2013. grifo nosso).

É importante mencionar que mesmo tendo sido fundado no ano de 1971, a escola só foi reconhecida como uma instituição escolar de 1ª a 4ª série, no ano de 1977, através de um decreto do governo do Território, Decreto nº 27 do dia 24 de agosto de 1977. De acordo com tuxaua da comunidade, naquele período, cerca de 90% da população da comunidade era monolíngue em macuxi, hoje, 40 anos após a instalação da escola na comunidade, a situação é

⁷⁷ Hoje este senhor é senador da república e uma das figuras que mais se opôs a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

inversa, são menos de 10% da população da comunidade que ainda continuam falando a língua macuxi. Frente a essa frequente diminuição dos falantes da língua materna, hoje a escola busca reparar, através de uma Educação Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, os efeitos negativos que ela mesma causou ao longo dos anos. Contudo, mesmo baseado em novos preceitos, a escola não tem tido muito êxito, pois sua ação parece ter sido devastadora no que diz respeito à desvalorização da língua nativa, que é vista com resistência por grande parte dos alunos da escola, que relutam em aprendê-la.

Hoje não, hoje tem essa forma né, de lá pra cá que vieram já pra ver se chega a revitalizar a língua [...] mais hoje o estudante ele escreve um monte de coisas mais não sabe falar e nem pronunciar as palavras porque, porque ele não estuda, ele não esta estudando o que ele está realmente escrevendo. Escreveu ali por escrever e pronto e acabou. (Tuxaua Floriano, entrevista realizada em abril de 2013).

Durante todos esses anos de existência, a escola Dom Lourenço Zoller passou por muitas dificuldades, sendo a principal delas a falta de professores, pois todos os professores não indígenas designados para a escola, não se adaptaram à vida na comunidade e como consequência, em um pequeno espaço de tempo a deixavam. Após quase dez anos de muita incerteza para a educação escolar na comunidade, na primeira metade da década de 1980 houve um momento de relativa estabilidade, com chegada do professor Getúlio, hoje o atual diretor da escola. Esta viria a ser quebrada ainda na segunda metade desta mesma década, pois o professor teve que se ausentar da comunidade deixando a escola fechada por um período de três anos, sendo os anos de 1987, 1988 e 1989, retornando no início da década de 1990.

Em 1978 eu terminei a oitava série e logo em seguida eu comecei a trabalhar em 1979, ali mesmo na comunidade onde eu nasci, no Caraparu I, passei apenas um ano e uns três meses lá, depois tive que prestar serviço militar, aí eu tive que sair por um ano e seis meses. Em 1981, quando voltei, como lá já estava preenchido, aí me botaram pra Don Lourenço Zoller aqui na Pedra Preta em 1981. Cheguei aqui em 09\09\81, chegando aqui também o professor que tinha saído não tinha deixado nada de matrícula aí ficou ruim né, mas depois eu peguei todos os dados dos alunos, [...] depois disso, não veio mais os não indígenas, e aí a gente tomou esse passo e na época a gente tinha muitos professores indígenas e ainda não supria nossa necessidade né, e aí então foram abrindo as escolas, inda não tinha muitas escolas, por exemplo: uma turma que saiu do Maturuca eles foram todos pra área Ingarikó né, uma área de difícil acesso também nessa época assim, foi muito sofrido, mas eles abriram as escolas né, continuaram lá a trabalhar, e saíram quando prepararam seus alunos lá, justamente pra substituir eles lá né, e hoje acho que Macuxi não tem mais pra lá não, só tem mesmo Ingarikó, a não ser lá no Manalai ainda né, lá tem ensino fundamental. Mas saiu muita gente pra lá, muita gente mesmo. E depois então eu fiquei aqui nessa escola pequena né, de primeira a quarta serie, eu só fiquei até 86 né, aí como não tinha mais aluno o suficiente, apenas uns cinco alunos eu tive que

sair, não tinha mais condições de ficar aqui. Eu passei 1987, 1988, 1989, e no final de 1989 eu voltei de novo aqui, esses três anos eu passei na Bartolomeu Bueno na área de São Marcos, e ainda na gestão do tuxaua Amaro eles pediram a minha volta pra cá, porque já tinha bastante alunos, isso já nos anos 90, e desde de 1990 eu estou aqui ate hoje (Professor Getúlio, entrevista realizada em abril de 2013).

Após a volta do professor para a comunidade no ano de 1990, houve uma reorganização da mesma e a comunidade passou a reivindicar o ensino fundamental completo, ou seja, o ensino de 1ª a 8ª série. Em resposta às reivindicações da comunidade, no ano de 1998, a escola foi reconhecida como escola de 1º grau, acrescentando as séries finais. Estas foram incorporadas à escola com os seguintes objetivos: formar alunos com ensino fundamental; fortalecer na luta pela terra em todos os aspectos; segurar jovens na própria comunidade e ajudar evitar a saída dos jovens para as corruptelas na época; recuperar e revitalizar a cultura indígena, principalmente a língua macuxi; formar jovens para trabalhar na comunidade e ajudar a funcionar os projetos⁷⁸. De acordo com o professor Getúlio, não foi muito fácil para que houvesse a implantação do ensino fundamental completo na comunidade, esta foi resultado de muitas reuniões e debates em várias assembleias dos tuxauas, vejamos,

Então essa 5º série a gente batalhou pra poder implantar [...] eles não aceitavam a nossa proposta de estar criando, porque a gente não tinha nem um decreto de segurança, aquela coisa toda. Mais foi assim que o Maturuca começou então nós também começamos assim, e aí teve jeito não, nos avançamos né, deu certo, foi discutido isso, tanto levamos para as assembleias dos tuxauas, também dos professores, que a gente estava trabalhando isso, nessa questão né, então foi entendendo, mas nunca quiseram aceitar de bom coração [...]. Praticamente quando começamos já tinha bastante alunos de fora, de outras comunidades, veio da Serra do Sol, do Piolho, Bananal, Maloquinha, veio do Caracanã, veio lá do Caraparu. Então se juntamos aqui né, então veio bastante alunos de várias comunidades diferentes né. Aí chegaram aqui, e a gente começamos a trabalhar com eles né, e foi muito bom né, os primeiros que saíram, hoje já estão prestando serviços nas suas comunidades, alguns já terminaram o magistério, outros já estão na universidade, então isso avançou né, e também eles trabalharam nas suas comunidades, hoje eles estão fundando, também implantando o ensino fundamental nessas comunidades né, então eles já saíram com essa ideia daqui (Professor Getúlio, entrevista realizada em abril de 2013).

Ao analisarmos a fala do professor, podemos perceber que a escola da comunidade parece realmente cumprir com os objetivos para os quais foi criada. Esta, quando foi implantada, tinha como principal objetivo a formação de lideranças. A concretização desta ação fica muito clara na fala do professor quando ele afirma, *os primeiros alunos que saíram daqui, já estão prestando serviço em suas comunidades [...] e estão implantando o ensino*

⁷⁸ Conforme documentos da escola e regimento da mesma.

fundamental nessas comunidades. Dessa forma, visualizamos a concretização de um projeto de escola, que pensado e gerido pela comunidade visa atender as necessidades não somente desta, mas também das comunidades circunvizinhas.

É válido ressaltar que essa ação da Escola Don Lourenço Zoller, já era um seguimento de outras escolas de comunidades distintas, como por exemplo, a escola da comunidade do Maturuca e também da escola da Missão, que foram as primeiras escolas de ensino fundamental da região, nas quais os professores que hoje atuam na comunidade Pedra Preta foram formados. Tal situação demonstra que, mesmo com as mais diversas dificuldades, a Escola Don Lourenço Zoller está cumprindo com a função para a qual foi criada dentro da comunidade indígena. A fala do professor é ilustrativa das dificuldades encontradas pelos mesmos, mas, sobretudo, dos resultados da insistência da comunidade, bem como de seu projeto educativo. O que vemos é a concretização de uma proposta educacional, pensada e gerida pelos próprios indígenas com vista a sua autodeterminação.

Em termos de estrutura física, a Escola Dom Lourenço Zoller apresenta-se da seguinte forma: uma construção de aproximadamente 20 metros de comprimento, por 06 metros de largura e está dividida em quatro salas de aulas. Possui uma cobertura de telhas Brasilit, piso de cimento e paredes de barro. Além dessa construção que comporta as salas de aulas, há ainda duas outras pequenas construções, sendo uma casa menor, medindo 8 metros de comprimento por quatro de largura, que também é coberta de telha Brasilit, com paredes de barro. Esta é dividida em três partes, sendo que em uma das salas funciona a direção da escola, na outra a biblioteca e sala de professores e na outra o depósito de merenda. A outra construção que também faz parte da escola mede 8 metros de comprimento por três e meio de largura, está dividida em duas partes, sendo a cozinha e o refeitório este último, conta com uma mesa grande e dois bancos de madeira que são usados pelos alunos no momento das refeições. Ainda como parte da estrutura física da escola, há um malocão onde são realizadas reuniões e outras atividades da comunidade e escola. Os banheiros que também fazem parte da estrutura física da escola são duas pequenas construções de mais ou menos 1,5m², a uma distancia de aproximadamente uns 200 metros da escola.



Foto do acervo do pesquisador, Escola Don Lourenço Zoller



Atualmente⁷⁹ a escola, atende há uma clientela de 148 alunos da educação básica. Estes estão divididos em duas modalidades. A modalidade regular com o ensino fundamental de 1º ao 9º ano. E Educação de jovens e adultos (EJA)⁸⁰ segundo e terceiro segmento. A composição das turmas é a seguinte:

⁷⁹ Leia-se maio de 2013.

⁸⁰ ⁸⁰ A Educação de Jovens e Adultos está dividida em três segmentos: o primeiro abrange o ensino de 1ª a 4ª do ensino fundamental; o segundo abrange o ensino da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e o terceiro, abrange o ensino médio. Completando assim o ciclo da educação básica

Número de alunos matriculados na escola Don Lourenço Zoller 2013			
Ano	Nº de alunos	EJA 2º segmento	Nº de alunos
1º ano	08 alunos	5ª serie	11 alunos
2º ano	11 alunos		
3º ano	10 alunos	EJA 3º segmento	
4º ano	08 alunos	1º ano ensino médio.	19 alunos
5º ano	09 alunos	3º ano ensino médio	05 alunos.
6º ano	19 alunos		
7º ano	21 alunos	Total EJA	35 alunos.
8º ano	16 alunos		
9º ano	11 alunos		
Total	113 alunos no ensino fundamental Regular.		
Total geral			148 alunos.

Quadro elaborado pelo autor, com informações colhidas na escola.

Para atender a essa demanda, a escola conta com um corpo docente formado por 13 professores todos indígenas. Com relação ao vínculo empregatício dos mesmos, temos a seguinte situação: um professor do quadro efetivo da união, três professores do quadro efetivo do estado, nove professores do quadro temporário e uma professora voluntária. A escola conta ainda com uma zeladora e uma merendeira, sendo as duas funcionárias terceirizadas.

A escola ainda não conta com uma proposta pedagógica escrita, no entanto, vem trabalhando de acordo com os desejos da comunidade, cujo intuito maior é formar os alunos para que estes possam contribuir com os trabalhos da comunidade e, sobretudo, formar lideranças comunitárias. Neste sentido, de acordo com a coordenadora pedagógica – Professora Marileia Teixeira, a escola vem desenvolvendo junto à comunidade uma educação diferenciada específica, bilíngue e intercultural. É, portanto, sobre estas características da escola que nos dedicaremos nas páginas seguintes, o intuito é demonstrar a partir da etnografia como esta escola vem se constituindo como uma escola indígena, diferenciada bilíngue e intercultural, bem como demonstrar o entendimento dos professores acerca destas características da escola.

4.4- Historiando sobre a construção de uma Educação Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue na comunidade Pedra Preta

Afirmamos anteriormente que a oferta de uma educação escolar diferenciada nas comunidades indígenas tem uma história recente. Na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller, não podia ser diferente. Ali, os primeiros passos rumo a um educação específica e diferenciada datam da primeira metade da década de 1990, especificamente do ano 1994. Antes desta data, apesar de ser uma escola dentro de uma comunidade, com um professor indígena, ainda não tinha essa preocupação com o ensino da língua e valorização da cultura. Desta forma, podemos dizer que a história da escola, Don Lourenço Zoller, pode ser vista como tendo duas fases. A primeira que data desde sua criação, no ano 1971, até o ano de 1994. Esta fase se caracteriza pela oferta de uma educação regular nos moldes ocidentais, que tinha como principal objetivo, dotar os alunos indígenas de habilidades como a leitura e a escrita. A segunda fase se inicia nos anos de 1994, quando se começa a pensar uma educação mais voltada para a valorização da cultura e a formação cidadã e se prolonga até os dias atuais.

De acordo com Mara Texeira, professora indígena da etnia Macuxi, filha da comunidade e atualmente coordenadora pedagógica da Região das Serras, a escola Don Lourenço Zoller, foi a escola responsável por sua formação. No entanto, ela afirma que no período em que ela estudou na escola no início dos anos 1990, era uma escola bem tradicional e não tinha essa preocupação com as questões culturais da comunidade.

Eu nasci na Pedra Preta né, nasci e me criei aqui nesse local, estudei até a quarta série como sempre falo né, com Getúlio que é o atual diretor da escola, [...] ele foi meu formador de primeira a quarta, então foi ele que me ensinou a pegar lá primeiro os lápis, riscar primeira linha no caderno, foi com ele, só que nessa época era um estudo bem tradicional né, num se falava de língua não se falava nesse movimento das culturas das danças né, a gente participava era na comunidade mesmo, desligado totalmente da escola (Professora Mara, entrevista realizada em abril de 2013).

Esta situação de isolamento da escola em relação à comunidade, bem como a questão da não valorização da cultura, viria mudar a partir do ano 1994, por ocasião da visita do Bispo de Roraima à Comunidade, Don Aldo Mongiano. Apesar de tal mudança estar relacionada à visita do bispo a comunidade, não foi ele o responsável por esta. A modificação na postura da escola frente à realidade cultural da comunidade, veio a partir de um trabalho realizado pela estudante Mara Teixeira que à época estudava na escola do Centro Regional Maturuca.

Naquele período, a escola Don Lourenço Zoller, ainda não ofertava as séries finais do ensino fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª série. Os alunos e alunas da comunidade que desejassem continuar seus estudos deveriam se deslocar para a comunidade do Maturuca ou para a Missão Surumu, onde cursariam as séries finais do ensino fundamental. No entanto, nem todos aqueles que desejavam ir estudar conseguiam, pois era necessária a aprovação dos pais e da comunidade para que o jovem fosse admitido na escola. As referidas escolas eram conhecidas no interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e em todo o estado, como sendo escolas de referência no processo de formação de lideranças indígenas e tinha como “bandeira de luta” a valorização da cultura da comunidade e dos povos indígenas da região. Era, portanto, para estas escolas que se dirigiam grande parte dos jovens indígenas em idade escolar.

Não tendo como continuar seus estudos na comunidade, Mara Texeira, com o apoio do diretor, do tuxaua e de seus familiares, resolveu continuar seus estudos na escola do Maturuca. Foi nesta escola/comunidade, que Mara começa a compreender o processo de luta das lideranças indígenas em busca do reconhecimento e da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. De acordo com seu relato, ao chegar à comunidade no ano 1993, o processo de reconhecimento da demarcação da terra indígena estava no centro dos debates. Ali, ela começou a interagir com as lideranças no sentido de compreender tal processo. No decorrer do ano letivo, juntamente com outros jovens que, assim como ela, tinham ido de outras comunidades, juntaram-se ao grupo de catequistas da comunidade, para formar um grupo de animadores na comunidade. Este grupo era responsável pela animação da comunidade, assim como das reuniões e demais eventos. Foi, portanto, neste grupo de animação que Mara aprendeu a cantar e dançar o parixara, que levaria mais tarde para sua comunidade.

E ai foi quando sem perceber a gente juntou um grupo de jovens bora vamos lá cantar e eles começaram a trocar a letra das músicas, falando e relacionando a terra e eu fui gostando disso, só trocavam as letras e ai eu fui me encantando [...]. Foi nesse grupo, que tivemos uma ideia de chamar os alunos da escola e montar um grupo, e começamos a chamar meninos daqui, dali, depois a gente estava com um grupo enorme de jovens participando, cantando e ai foi que se formou um grupo, e eu sempre digo que no Maturuca nasceu ali um grupo de animadores com cantos regionais que falavam de terra e pedia demarcação [...] (Professora Mara, entrevista realizada em abril de 2013).

Tendo entrado em contato com essa nova dinâmica na escola do Maturuca, Mara ao retornar para sua comunidade no período das férias tenta ensinar estas atividades aos alunos da Escola Don Lourenço Zoller. Era costume na comunidade do Maturuca, que quando uma autoridade chegava à escola, esta preparava uma recepção, contando na língua materna e dançando o parixara, símbolo da cultura tradicional do povo Macuxi, elemento demarcador da “fronteira étnica” (BARTH, 2000) e acima de tudo, um dos principais elementos de distintividade étnico cultural do povo Macuxi. Naquela ocasião, o bispo de Roraima, Dom Aldo Mongiano, estava fazendo uma visita pastoral as comunidade da região e a Pedra Preta era uma das localidades a ser visitada. Ao saber da visita do bispo à comunidade, Mara viu a possibilidade de por em prática aquilo que havia aprendido na escola do Maturuca, pois assim como aquela costumava fazer ao receber as autoridades, a escola da Pedra Preta também deveria se preparar e fazer uma recepção para a maior autoridade eclesiástica do estado e o mais importante aliado dos povos indígenas na luta pelo reconhecimento e demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

A primeira vez assim, que saiu até assim né, foi à visita do bispo Don Aldo que ele veio fazer nas comunidades e aí como eu tinha aprendido lá essa recepção né, eu disse bora cantar aqui um parixara que eu aprendi lá. Eu sempre gostei muito desse lado de parixara como eu não dançava forro, na hora que tinha eu entrava e só saía quando acabava. E aí eu disse diretor tem essa ideia aqui, [...] vamos fazer aqui uma recepção para o bispo, foi meio esquisito assim porque ninguém participou mesmo da comunidade, não tinha esse incentivo né. E claro eu era uma menina bem novinha de 15 anos e que estava querendo colocar as coisas, inventar as coisas né. Mas aí o diretor disse: vai ensina pros alunos aí. A gente nem colocou a roupa nem nada e aí eu coloquei e a gente fez só mesmo a recepção cantando na língua (Professora Mara, entrevista realizada em abril de 2013).

De acordo com o relato da professora Mara, após essa recepção o bispo procurou as lideranças para parabenizá-las pela bonita acolhida que havia sido realizada ali na comunidade, e chamava a atenção das mesmas, principalmente, do professor que aquele trabalho deveria continuar, pois se continuasse daquela forma, a escola mudaria e mudaria para melhor, passando a ser uma das protagonistas da mudança e do processo de valorização cultural do povo Macuxi. Após essa apresentação, o trabalho continuou, mas de forma incipiente, vindo a ganhar mais força a partir do ano de 1998, quando Mara assumiria o cargo de professora na escola, juntamente com outras jovens que também tinham estudado no Maturuca, vejamos,

[...] a partir daí começaram mais ou menos né. Forte mesmo assim pra gente trabalhar mesmo foi em 1998, quando eu voltei pra trabalhar na escola né, pela primeira vez. Ai já não era só eu né. Ai já tinha a Marileia minha irmã depois tinha um que é o nosso cunhado agora, o Zenildo que foi nossos primeiros professores, o Zenildo e a Sionara que é a menina que tinha saído comigo, e aí a gente, disse olhe tem que ter o ensinamento de língua a gente foi colocando né, falando que tem que ter o ensinamento de língua, a arte né. Todas as coisas que fomos aprendendo a gente foi reproduzindo né, e aí começamos pelos cantos pela recepção tudo que a gente foi aprendendo a gente foi fazendo na escola, esse é o foco da escola com a cara indígena os canto de aleluia a valorização cultural e também mais ligar ao movimento social mesmo e em relação a terra (Professora Mara, entrevista realizada em abril de 2013).

O relato da professora evidenciando como se inicia os processos de valorização e “resgate” cultural na escola Don Lourenço Zoller e na comunidade Pedra Preta, nos mostra a importância que ganha a escola do Centro Regional Maturuca como um espaço de formação e expansão deste um modelo educativo. Esta, além de promover a formação acadêmica dos alunos, promovia fundamentalmente uma “formação cidadã”⁸¹, baseada nos ideias de reconhecimento e fortalecimento da identidade étnica, cujo objetivo principal era o fortalecimento da luta pela consolidação dos seus direitos e principalmente a garantia e a valorização da posse da terra. É, portanto, essa filosofia da escola da comunidade Maturuca que a professora vai levar para a escola Don Lourenço Zoller, para que, posteriormente, esta também se constitua como um centro de formação, promoção e difusão do saber visando sua autodeterminação e o pleno exercício da cidadania.

No ano de 1998, a escola Don Lourenço Zoller, passa por uma mudança muito significativa para a comunidade. Após um longo processo de reivindicação que havia se iniciado no ano de 1994, como já citado, naquele ano de 1998, esta foi finalmente reconhecida como sendo de 1ª grau completo. Assim sendo, passaria a oferecer, as séries finais do ensino fundamental. Desta forma, a exemplo da escola do Maturuca, passava a ser um centro, que deveria receber não só os alunos da comunidade, mais principalmente alunos das comunidades adjacentes.

A implantação do ensino de 5ª a 8ª série na comunidade, em 1998, segundo o professor Getúlio, veio atender a uma demanda não somente da comunidade Pedra Preta, mas também de várias comunidades da região. Naquele período, as lideranças das comunidades viram que grande parte da juventude estava se “perdendo”, devido à influência dos

⁸¹ Para a professora Mara e demais professores, a escola do Centro Cultural Maturuca, atuava na formação cidadã, pois estava preocupada não somente em ensinar a ler e escrever, mais, sobretudo, com o processo de valorização cultural, com o fortalecimento da identidade étnica e com a posse da terra.

garimpeiros que haviam se instalado na região, aproximadamente 15 mil garimpeiros. Com estes, veio também a bebida alcoólica, a malária e outras doenças. Como a escola ainda não oferecia o ensino fundamental completo, muitos jovens em idade escolar, estavam indo trabalhar com os garimpeiros causando problemas para as comunidades. Foi, portanto, para tentar resolver esse problema que a escola de 5ª a 8ª série foi criada, vejamos.

Então, o objetivo dessa escola, (5ª a 8ª série) é o motivo que nós íamos perder nossos jovens porque aqui havia uma influência garimpeira muito grande, aproximadamente 15 ou 20 mil em toda a região. E aí então como não tinha escola né, eles estavam trabalhando junto com os garimpeiros e com isso havia muita bebida, muita malária chegou pra cá né, trazido por eles, aí a gente via essa questão né, que nós íamos perder nossos jovens porque eles iam tomar um vício muito ruim né, tanto os jovens quanto as jovens estavam se perdendo, então se abriu aqui com esse objetivo né, e também pensando não só nessas definições, mas também pra preparar jovens pra ajudar as comunidades, ser uma liderança e participar dos movimentos, então nessa época já se começou o movimento né, um movimento muito forte né, mas nessa época éramos bem reunidos muito mais organizados, a questão da terra né, então todo mundo estava querendo né (Professor Getúlio, entrevista realizada em abril de 2013).

Aqui mais uma vez, vemos a importância que a instituição educacional adquiriu dentro das comunidades indígenas. Na fala do professor vemos claramente um processo de ressignificação da mesma. Esta, que antes era vista como sinônimo de homogeneização e imposição de uma cultura majoritária, passava agora a ser vista como um elemento importante não só de “resgate” e valorização cultural, mas também como a possibilidade de tirar a juventude das situações de marginalidade causadas pela presença dos fazendeiros e garimpeiros naquela região. Dessa forma, a escola se constituía não somente como um espaço de formação acadêmica, e/ou de valorização cultural, mas principalmente como um local de formação de lideranças comprometidas com a transformação daquela realidade social em que se encontravam inseridas as comunidades daquela região.

Com a implantação do ensino fundamental completo a comunidade passava a enfrentar outro desafio, o de acolher um grande número de jovens vindo das diferentes comunidades circunvizinhas. Logo no ano de 1998, quando foram abertas as primeiras turmas, havia alunos das mais diversas comunidades, a exemplo, da Serra do Sol, do Piolho, da Maloquinha, do Caracanã e também do Caraparu. Naquele primeiro momento, a escola tinha como principal objetivo, formar lideranças. Os alunos que vinha para a comunidade Pedra Preta para terminar o ensino fundamental, ao voltarem para suas comunidades, deveriam ser capazes de organizar o movimento em suas comunidades. Para que esse objetivo

fosse atingindo, as lideranças comunitárias elaboraram um regimento, este deveria ser cumprindo tanto pela comunidade acolhedora, quanto pela comunidade e pais que enviassem seus filhos para estudar; estes últimos (os alunos) deveriam cumprir o regimento e caso não estivesse de acordo, não ficariam na escola.

De acordo com o tuxaua Floriano, o regimento foi um compromisso assumido pela comunidade. O aluno que era escolhido para estudar deveria ter um compromisso com a comunidade, então ele vinha (e ainda vem) com um documento assinado pela comunidade e pelo tuxaua da mesma. Com este documento os pais vêm e entregam os filhos, (neste caso o jovem que vai estudar) ao tuxaua da comunidade acolhedora. Este, por sua vez, vai organizar junto com a comunidade as famílias que vão receber os jovens que estão chegando. Ainda segundo o tuxaua, consta no regimento, que o jovem deve trabalhar com aquela família que está lhe recebendo, no entanto, se houver qualquer problema, as lideranças devem ser avisadas, para providenciar a saída do aluno para outra família. O regimento ainda consta de uma parte que diz respeito à obrigação dos pais para com seus filhos. É obrigação deste, visitar os filhos e manter a alimentação dos mesmos, segundo o tuxaua, “no regimento está dizendo que o pai, todo mês, tem que visitar seu filho trazendo farinha, carne, beiju, trazendo outras coisas, né, também mantendo a vestimenta, calçados e materiais didáticos”.

Ainda de acordo com o tuxaua, muitas vezes os pais não cumpriam como ainda hoje não cumprem com suas obrigações, fazendo com que alguns dos alunos desistissem e ainda desistam de estudar. No entanto, apesar de ter havido alguns problemas, a escola tem dado um bom exemplo e tem formado muita gente que hoje esta atuando em suas comunidades, outros seguiram seus próprios cominhos. De modo geral, esse modelo estabelecido pelas comunidades deu certo e tem contribuído com os processos próprios das comunidades.

Tem dado certo até no momento né, porque daqui dessa escola aqui já saiu oitenta e poucos alunos, hoje eu num estou bem lembrado não. Hoje tem deles, como eu estou dizendo, esses que saíram daqui, como o da agropecuária que esta trabalhando, e nesse tempo tinha mais gente né, que existia só essa escola e existia uma lá no Maturuca, e nós fizemos essa escola pra não estar mandando alunos lá pro Maturuca e hoje né, abriu várias escolas, aqui está o ensino médio, está o ensino fundamental completo, já abriu outro lá no Campo Formoso, outro no Caraparu, outro na Pedra Branca, tem mais espaço, porque estavam querendo até abrir um ensino médio lá na Serra do Sol mais só que não estão podendo agora né, ai teve um dia aí que um professor de lá chegou aqui e disse que tinha 98 estudantes pra cursar ensino médio, ele queria até mandar pra cá, ele queria tipo fazer um internato, fazer uma casa pra eles, só Ingarikó sabe (Tuxaua Floriano, entrevista realizada em abril de 2013).

Mesmo que tenham acontecido alguns problemas em relação ao não cumprimento integral do regimento da escola e da comunidade, o tuxaua acredita que a escola vem desempenhando seu papel dentro da região, promovendo uma educação de qualidade e formando verdadeiras lideranças. Um dos argumentos para comprovar o sucesso do projeto da escola é o fato, de ainda hoje, a escola continuar recebendo alunos das comunidades que fazem parte do Centro Pedra Preta. Atualmente, são 23 alunos de outras comunidades que estão estudando na escola Don Lourenço Zoller.

Como vemos, não é de agora que a Escola Don Lourenço Zoller tem essa preocupação com a valorização cultural e com a formação de lideranças. Desde o ano de 1994, antes mesmo de serem estabelecidas as políticas educacionais para os povos indígenas políticas essas que visavam à valorização e o “resgate” cultural, - a comunidade já vinha trabalhando nesta perspectiva. Essa continua sendo, portanto, uma das características da escola, que faz com que a mesma seja vista como uma escola específica e diferenciada.

Essa visão de que a escola vem trabalhando com o específico e diferenciado desde os anos 90 também é corroborada pela professora Marileia Texeira. Segundo ela, essa é uma questão que vem sendo debatida principalmente desde o ano de 1996, quando ela era estudante na escola do Maturuca, pois ali, naquela escola, já se trabalhava essa parte da educação indígena, pois mesmo sem ter seus objetivos explicitados já estava voltada para a valorização cultural, principalmente o Macuxi. Ainda segundo esta professora, com este mesmo propósito de valorização cultural, era trabalhada, principalmente, a valorização da terra; essa era uma das principais reivindicações dos tuxauas, além da necessidade de se trabalhar os valores culturais e a valorização da própria identidade. Foi, portanto, a partir desta experiência formativa na escola do Maturuca que, segundo ela, foi conhecendo e aprendendo esse trabalho de educação diferenciada. Ainda segundo a professora, esta experiência foi fundamental em seu processo de formação, pois ali ela aprendeu o sentido da valorização da cultura, da terra e, principalmente, de sua identidade indígena. Esta experiência formativa viria a influenciar profundamente no seu trabalho como professora,

Agora como professora já trabalhando e tendo esse contato diretamente já com essa visão, digamos que tem avançado em certos momentos muitas coisas, né. Então a gente consegue fazer os nossos trabalhos, colocando os conhecimentos indígenas, e os conhecimentos não indígenas, por exemplo: a leitura. Então o que a gente consegue fazer a hoje, a leitura em Macuxi, e a leitura em português. Então eu tenho observado dentro desse conhecimento que eu tenho que a gente tem avançado não totalmente 100%, mas eu acho que assim, está mais pra positivo né, a gente está

conseguindo principalmente nas escolas indígena, ter essa parte de diferencial, agora nós temos essa dificuldade de fazer totalmente porque temos que obedecer a certas regras, e isso tem dificultado as nossas atividades, como por exemplo: obedecer aos horários que são rígidos pra gente, e tem certos momentos que nós também não temos materiais, e tem buscado apoio pra desenvolver esse tipo de atividade. Então essas seriam as dificuldades que nós temos encontrado né, mas diante disso nós temos desenvolvido essas atividades, na perspectiva de que é uma educação diferenciada pelo fato de nós fazermos as nossas próprias dinâmicas ou atividades relacionado com a própria comunidade, para atender a necessidade da comunidade em relação aos trabalhos (Professora Marileia, entrevista realizada em abril de 2013).

Ainda com relação ao processo de construção de uma escola diferenciada para os povos indígenas, a professora Mara Texeira lembra que esta era uma das reivindicações dos tuxauas desde a década de 1970, quando a escola foi implantada na comunidade. Esse desejo de uma escola diferenciada com professores indígenas dava-se em virtude do não compromisso dos professores não indígenas com a comunidade. Estes passavam um mês, outros seis meses, mas não tinha aquele compromisso de ficar e trabalhar na comunidade. A esta falta de compromisso somou-se a necessidade de formar lideranças para as comunidades e foi, portanto, daí que surgiu essa luta para que fosse construída uma escola verdadeiramente indígena.

A constituição de 1988, em seu artigo 210, viria garantir esse direito aos povos indígenas, abrindo um espaço maior para o debate sobre que escola se tinha e a escola que se queria nas comunidades. Nos anos de 1990, mais precisamente em 1995, a comunidade Pedra Preta, juntamente com outras onze comunidades, iniciam uma luta para implantação do ensino fundamental completo na comunidade, para que viesse atender aos anseios das comunidades em relação a um projeto de formação para a juventude.

Ao longo desse tempo, vem se discutindo sobre a educação escolar indígena né, e com esse papel, que escola temos e que escola queremos em 95 abre uma discussão para abrir uma escola aqui de ensino fundamental, e aí vieram formados por onze comunidades. Já tinha a escola do Maturuca. Na Água Fria tem escola fruto dos garimpeiros, colonização, então muita cachaça muita bebedeira e os jovens não conseguiriam ficar lá, porque são muitos jovens e se envolveriam na bebedeira e essas coisas ruins que vinham lá dos garimpeiros, única opção era o Maturuca que já tinha uma formação, já tinham todo um regimento que falava sobre os alunos que iam pra lá, e aí a gente mais ou menos foi seguindo o Maturuca né, e aí em 98 concretiza um sonho de ter uma escola de ensino fundamental completo e ela tinha um objetivo: formar liderança que fossem envolvidos na luta pela terra e pelo mantimento da cultura, e o mais importante era o fortalecimento na luta pela terra né, retomada e enfim essa questão da Raposa Serra do Sol mesmo. E também que os alunos fossem formados e continuassem na comunidade, sendo professores na própria comunidade, e isso deu certo, a gente começou com um regimento aqui também, tinha várias normas da escola e penalização, né, porque a gente não sabia

mesmo o rumo que seria dado pra ser uma escola indígena, então o aluno que viesse pra cá não podia beber bebida alcoólica, participar de festejos não programados, teria que seguir toda uma regra, era tipo um internato né, e aqui começou com professores também todos já indígenas e se discutia uma escola diferenciada (Professora Mara, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Além desse processo de formação com vista a formar lideranças para as comunidades, a professora Mara destaca algumas especificidades da escola que fazem desta uma escola diferenciada. Tais características nos parecem fundamentais para entendermos não somente dos processos de diferenciação das escolas indígenas, mas também a função que estas ocupam dentro das comunidades. Dentre os vários aspectos que poderíamos observar dentro de uma escola, a professora destaca: o ensino da língua Macuxi, o estudo das leis que amparam os direitos indígenas, a participação dos alunos nas manifestações e lutas das comunidades e o trabalho comunitário. Essas são, portanto, as principais características que demarcam a especificidade da escola Dom Lourenço Zoller, e a caracteriza como escola indígena que oferece uma educação, específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

O ensino da língua os alunos fazendo texto, estudando sua própria realidade ali com outros povos foi inserido também no conteúdo que os alunos tivessem, por exemplo, o setor de português teria que ensinar LDB o que rege o que dá subsídio pra assegurar a educação indígena o que fala sobre os direitos da terra, então essa lei, o aluno ao sair da oitava série teria que está pelo menos sabendo qual era o artigo que lhe amparava né, que amparava a educação escolar indígena, a luta pela demarcação e os direitos humanos também. Então foi assim que a gente conseguiu levar os alunos várias vezes para participar de lutas, para as manifestações, [...] de várias mobilizações em questão da luta, então esse era o diferenciado da escola né, onde os alunos estariam todos participando, a gente foi pro Caju em 97 levamos todos os alunos para a retirada dos garimpeiros e fazemos todo um trabalho em conjunto né, eram muito criticados pelos não índios, porque os alunos teriam que tá dentro da sala de aula, e a gente usava muito isso, não a própria constituição garante o ensino diferenciado, e aqui nos estamos fazendo a diferença (Professora Mara, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

A partir do exposto, podemos perceber que, ao longo de sua história, a escola Dom Lourenço Zoller passou por um processo de resignificação. Em sua primeira fase, como demonstramos anteriormente, tinha como principal objetivo os processos de alfabetização e letramento das crianças e jovens indígenas, já que naquele momento essa era a principal demanda da comunidade, aprender a ler e escrever para que não fossem mais enganados por garimpeiros e fazendeiros da região. Esta fase durou até o ano 1994, quando a escola passou a trabalhar também a valorização da cultura.

Juntamente com os processos de valorização cultural, iniciou-se uma ação reivindicativa da comunidade, no sentido de que a escola passasse a oferecer o ensino fundamental completo, haja vista a grande necessidade da comunidade, bem como das comunidades circunvizinha. A oferta das séries finais do ensino fundamental ali na escola tinha objetivos muito claros – a formação de lideranças para as comunidades, trabalhar a valorização e o “resgate” cultural, e principalmente a valorização da língua materna.

É importante ressaltar que, para esse processo de ressignificação da escola, a influência vinda da Escola do Maturuca foi fundamental. Foi, portanto, desta última, que foram “exportados os discursos e práticas” (CHARLE, 2006) acerca dos processos de reafirmação da identidade étnica, através da valorização cultural, tendo como principal objetivo o fortalecimento da luta pela conquista, posse e valorização da terra. Nesse processo de “migração discursiva” (MATEUS CORTÉS, 2011), a escola teve importantes intermediários: os alunos da comunidade que tinham ido estudar na escola do Maturuca. Estes, ao entrarem em contato com este discurso de fortalecimento de identidade étnica através valorização cultural, trataram de compreendê-lo e apropriar-se do mesmo para, em seguida, importar para suas comunidades.

Neste sentido, os intermediários, neste caso os alunos da escola supracitada, “atuaram como vínculos entre os consumidores e os produtores deste discurso” (MATEUS CORTÉS, 2011). No entanto, é válido ressaltar que eles próprios, enquanto alunos atuavam como consumidores e principais destinatários deste discurso de reafirmação da identidade étnica, e quando voltavam para suas comunidades passavam a atuar como intermediário deste mesmo discurso, tendo a comunidade educativa local como destinatários e consumidores do mesmo. Dessa forma, os alunos como intermediários destes discursos cumpriam suas funções, que segundo Charle (2006) são basicamente três; a primeira importar ou exportar conhecimentos e métodos; a segunda ensinar ou transmitir tal conhecimento noções e métodos e finalmente adaptar as noções e métodos à cultura local para assegurar que haja uma implantação frutífera e duradoura.

Foi, portanto, assumindo as funções acima descritas que a Mara, Marileia e outros estudantes da escola do Maturuca, importaram tal discurso e o empregaram na Escola Don Lourenço Zoller. Para tanto, algumas estratégias foram sendo desenvolvidas, como por exemplo: o ensino da língua, a valorização de alguns aspectos da cultura como o parixara, a valorização da terra, e a afirmação da identidade indígena. Tais estratégias tinham como

proposta promover uma educação voltada para a realidade local e principalmente uma escola que valorizasse os processos próprios de aprendizagem da comunidade e que atuasse de acordo com os ideais de autodeterminação destes povos.

Mesmo enfrentando grandes dificuldades e sem saber os rumos que isso tomaria, a escola, juntamente com a comunidade não deixou de acreditar que era possível fazer uma educação de acordo com seus modos próprios, como assegura a constituição. Atualmente, os professores e comunidade têm plena certeza de que a educação oferecida na comunidade é uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, que tem como principal objetivo formar lideranças cidadãs, conscientes de suas obrigações, mas acima de tudo, conscientes de seus direitos e deveres. Hoje, segundo os professores os principais elementos definidores dessa especificidade da escola, é ensino bilíngue e a prática de projetos. É, portanto, sobre estes dois aspectos que nos dedicaremos nas páginas seguintes.

4.4.1 – O ensino bilíngue na Escola Don Lourenço Zoller.

O ensino bilíngue na escola Don Lourenço Zoller teve início no final dos anos 1990, como vimos anteriormente. No entanto, a prática do bilinguismo na Comunidade da Pedra Preta não é tão recente, os moradores desta comunidade sempre se utilizaram da língua materna macuxi e do português para se comunicarem no seu dia-a-dia. Apesar de que, com a instalação da escola, tenha chegado também a obrigação do aprendizado do Português e o incentivo ao abandono da língua materna, a prática do bilinguismo não deixou de existir, graças à resistência dos mais velhos da comunidade, sendo, portanto, essa resistência que possibilitou a conservação da língua na comunidade.

Ora, se na comunidade já havia uma prática bilíngue, prática essa advinda das pessoas mais idosas, principalmente das mulheres que em seu dia-a-dia só se comunicavam em macuxi, parecia imperativo que a escola enquanto “instrumento de socialização” e instituição responsável pela formação das novas lideranças da comunidade iniciasse um processo de educação bilíngue naquela comunidade. De acordo com os relatos dos professores, oficialmente, o ensino da língua na escola iniciou-se no ano de 1998, quando da implantação do ensino fundamental. No entanto, é possível sugerir que há evidências de que este processo já havia sido iniciado no ano de 1994, quando a então estudante Mara Texeira, iniciou o processo de “revitalização” da cultura através da introdução da dança do parixara cantando na língua materna. Essa data pode, portanto, ser considerada um marco na história da Escola Don

Lourenço Zoller, no que diz respeito aos processos de reconhecimento e valorização cultural, tendo como elemento principal a língua materna macuxi.

Apesar da escola hoje ser considerada oficialmente uma escola bilíngue, os professores a consideram uma escola multilíngue. A própria comunidade hoje, é considerada multilíngue, haja vista que ali convivem duas etnias distintas falantes de suas próprias línguas e do português. Entretanto, ao considerar este aspecto é importante lembrar que entre os Macuxi, por exemplo, com exceção dos mais velhos, toda a comunicação é feita em português. Já entre os Ingarikó, que em sua maioria não fala o português, toda a comunicação entre os membros deste grupo se dá na própria língua, desde os mais velhos até as criancinhas de colo que estão no processo de socialização.

Considerando os aspectos linguísticos da comunidade, podemos perceber que os processos interativos destas etnias na comunidade se dão de três formas: às vezes podem ser em português, às vezes em macuxi e às vezes em ingarikó, demonstrando assim, a dinâmica linguística da comunidade. Ali, apesar de a língua portuguesa ser considerada a “língua oficial” é possível observar no cotidiano das pessoas, principalmente das mulheres, o uso constante da língua indígena materna nos processos comunicativos. No trabalho diário daquelas mulheres, pudemos constatar que era muito raras as vezes em que o português era utilizado em seu processo interativo. Assim, ao que nos parece é que nesse processo interativo havia um “diálogo de saberes” (MATEUS CORTÉS, 2011), onde as mulheres macuxi aprendiam a língua ingarikó e as mulheres ingarikó aprendiam a língua macuxi. Esse é um dado curioso, pois essa interação linguística, não foi percebida entre os homens. Nesse sentido, a comunidade é considerada uma comunidade multilíngue, vejamos.

Não é nem bilíngue, porque bilíngue são só duas línguas e aqui nós já usamos mais, por exemplo, eu sei falar português, entendo um pouco Macuxi que eu aprendi na escola também né, falo um pouquinho assim entendo, mas não consigo me expressar, dialogar com uma pessoa que é fluente da língua Macuxi. Aí tem o povo Ingarikó eles são o povo que fala Macuxi entende português, a própria língua deles e tem o inglês também, então já quebra essa parte do bilinguismo, é multilinguismo (Professora Mara, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Essa característica da comunidade como sendo multilíngue traz um novo desafio para escola, pois ao invés de oferecer somente uma disciplina de língua materna, como por exemplo, o macuxi, agora se fazia necessário a introdução da língua ingarikó, uma vez que já havia mais de 20 alunos desta etnia matriculados na escola. De acordo com os professores,

esse estava sendo um desafio para a escola, pois até aquele momento⁸², a escola só estava oferecendo a língua Macuxi. Naquela oportunidade, a professora nos informava que já faziam dois anos que a escola estava solicitando um professor de língua ingarikó, porém até aquele momento ainda não tinha conseguido. Assim sendo, os alunos desta etnia estavam de certa forma, sendo obrigados a aprender o macuxi, mesmo sendo esta uma língua indígena estava sendo imposta pela escola. Esta situação, segundo a professora Mara, fazia com que alguns alunos Ingarikó deixassem a escola, por não conseguir se comunicar em sala de aula, e cita como exemplo uma jovem Ingarikó, “ela não conseguia falar nem entender o macuxi e nem o português só inglês e akawaio, uma língua de ingarikó” e por essa razão desistiu de estudar.

Frente a essa situação, os professores têm buscado meios e técnicas para promover o bilinguismo e/ou multilinguístico na comunidade e principalmente na escola, no entanto, esta não tem sido uma tarefa fácil. Mesmo que haja uma política educacional que vise à valorização da língua, essa parece não ser uma política de toda a comunidade. De acordo com os professores parece haver uma resistência, tanto dos pais em ensinar os filhos quanto dos filhos em aprender. Diante dessa realidade de resistência ao aprendizado da língua indígena, os professores criaram uma política dentro da comunidade. Tal política tinha como objetivo uma espécie de imersão na língua, ou seja, um aprendizado por imersão, onde todas as pessoas da comunidade deveriam se comunicar na língua, os não falantes deveriam tentar falar ainda que fosse uma palavra, já os falantes deveriam se dirigir aos demais sempre na língua, vejamos.

Eu o Gilmar e a professora Valdirene, a gente criou uma política aqui pra todo mundo falar macuxi, nem que fosse uma palavrinha teriam que falar e acho que durou só uma semana no máximo. O Gilmar falava assim, [...] eu não sei por que, se é a gente que tem vergonha de falar, eu acho que é até um medo assim de ser ridículo tá falando na língua né, mas aí isso é coisa da cabeça da gente que tá sendo difícil desconstruir né, e aí a gente não trabalha, os alunos vão falar, nós entre professores vamos ter que falar pelo menos o bom dia na língua, a gente bateu nessa tecla [...] essa política seria assim, porque olha todo mundo aqui sabe se cumprimentar na língua, infelizmente não se cumprimentam na língua e a gente ainda não achou um mecanismo ou uma metodologia sei lá o que, pra que todo mundo fale (Professora Mara, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

No discurso acima transcrito, é evidenciada uma política educativa adotada pelos professores como forma de promoção do bilinguismo na escola e na comunidade. Este mesmo discurso também evidencia, que apesar de ser uma proposta aceita por toda a comunidade não

⁸² Setembro de 2011.

teve um efeito duradouro, ou seja, não surtiu os resultados esperados. Tal situação, também demonstra os desafios que se impõe neste processo educativo, e, sobretudo os desafios de promover uma educação intercultural e bilíngue em um contexto que, embora seja multiétnico e multilinguístico, foi marcado por um processo de dominação e imposição de uma norma cultural, que através desta mesma escola, inferiorizava e invisibilizava as culturas ali presentes.

Esse processo de inferiorização e invisibilização da cultura indígena frente a não indígena parece, ainda hoje, estar muito presente no inconsciente destes povos. Como vimos na fala acima, os próprios professores, que vem tentando promover essa valorização linguística não conseguem se desvencilhar dos “preconceitos” que ainda pairam sobre o uso da língua indígena em seus processos comunicativos. Esta dificuldade de desvencilhamento de tais atitudes fica muito clara quando da afirmação, *“não sei por que é; se é a gente que tem vergonha de falar, eu acho que é até medo, assim de ser ridículo falando na língua nê”*. Como vimos o efeito negativo imposto sobre a língua indígena, faz com que até mesmo os professores, que tentam promover o uso da língua, cheguem a se pensar ridículos ao usarem a mesma. Apesar desta situação, os professores entendem ser necessária a desconstrução desses estereótipos no processo de promoção do bilinguismo e/ou multilinguismo e da interculturalidade.

Ainda de acordo com os professores, depois de pensada, essa política foi apresentada à comunidade em uma reunião comunitária, onde a mesma foi acatada por todos os pais presentes; no entanto, ela não prosperou. Os professores afirmam não saber as razões pelas quais esse projeto não funcionou. O que se sabe é que começou a funcionar, porém não durou uma semana. Os mesmos não sabem se é por vergonha, ou se há outro motivo. Segundo os professores, em uma reunião com a comunidade para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, perguntaram aos pais o porquê de eles não falarem na língua com os filhos, estes responderam que os filhos não se interessam, e os filhos ao serem questionados, disseram que os pais não queriam lhes ensinar.

Diante desse impasse apontado pelos professores, onde de um lado, os pais diziam que os filhos não tinha interesse pelo aprendizado da língua, do outro, os filhos diziam que eram os pais que não tinha interesse em lhes ensinar, buscamos elementos para compreender melhor esta situação. Dessa forma, questionamos uma professora, que também é mãe e falante da língua, acerca dos motivos dela não falar ou ensinar sua filha em macuxi, já que havia uma

política da escola nesse sentido. Segundo ela, não é vergonha, o problema é que quando ela fala em macuxi, sua filha não a entende, e então ela não tem paciência de ficar repetindo ou gesticulando para que esta venha a entender, por isso fala logo em português. Ainda segundo esta professora, em termos de língua materna, o correto é falar com uma pessoa que já sabe, ou seja, uma pessoa que já é falante, e cita como exemplo sua avó, com a qual mantém um diálogo constante. Esta justificativa, de que os filhos não os compreendem quando falam na língua materna, foi repetida por várias mulheres. Mesmo com estas dificuldades, estas afirmavam continuar falando na língua com seus filhos já que essa é uma exigência da escola.

É importante mencionar que, mesmo com todas essas dificuldades, a comunidade e a escola não desistiram do projeto da língua materna. A política anteriormente definida para que todos os pais falassem na língua com os filhos continua valendo e a escola vem fazendo sua parte. Na família, as crianças e jovens aprendem a falar, e, na escola eles aprendem a ler e a escrever na própria língua. Atualmente⁸³, a escola vem trabalhando de forma multilíngue, já que vem ofertando como disciplina regular, além do português, o macuxi e o ingarikó.

Mesmo que as disciplinas de língua materna venham sendo ofertadas na Escola Don Lourenço Zoller, esta prática só contempla os alunos do 6º ao 9º e os alunos da EJA. Para os alunos do 1º ao 5º ainda não há uma oferta de língua materna. Estes são alfabetizados de forma monolíngue em português. A ideia da comunidade é que estes aprendam a língua materna no seio da família, através dos processos de socialização e na escola, estes aprendam a sistematizá-la através da escrita.

Como vimos a partir do exposto, o ensino bilíngue na Escola Don Lourenço Zoller tem como principal objetivo a revitalização do uso da língua materna, não somente na escola, mais principalmente na comunidade, já que as línguas maternas, neste caso, macuxi e ingarikó, vêm sendo consideradas um dos principais elementos demarcadores da distintividade cultural dos mesmos. Dessa forma, os professores juntamente com as demais lideranças da comunidade vêm elaborando estratégias que visam ao reconhecimento, à valorização, e acima de tudo à revitalização da língua, como forma de reafirmação da identidade étnica.

Nesta comunidade, considerando os tipos de bilinguismo que apresentamos no capítulo anterior, podemos inferir que o bilinguismo e ou a educação bilíngue, também pode ser visto como um bilinguismo de manutenção, porque visa à manutenção da língua materna

⁸³ Referente ao ano de 2013.

como “demarcador de fronteiras étnicas” (BARTH, 2000), mas também como um bilinguismo de transição. Só que neste caso, essa transição seria ao inverso, pois ao invés de ser uma transição da língua materna para a língua majoritária, temos uma transição da língua majoritária para a língua materna, configurando assim, o que denominamos do capítulo anterior como “bilinguismo de retorno à língua materna”. Dessa forma, o ensino bilíngue e ou multilíngue se configura como uma importante característica da educação intercultural na comunidade.

4.4.2- A prática de projetos na Escola Don Lourenço Zoller

A prática de projetos como uma disciplina regular, na Escola Don Lourenço Zoller, surgiu da necessidade da própria comunidade. Segundo a coordenadora pedagógica, tal ideia emergiu de um debate entre os coordenadores e coordenadoras pedagógicos e a Diretora da Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado. Este debate foi subsidiado por alguns questionamentos que os tuxauas trouxeram das comunidades, que apontavam a necessidade de os alunos começarem a fazer um trabalho prático na comunidade. Estes, já não mais queriam fazer o trabalho da roça, por isso alguns pais já pensavam em retirá-los da escola para ensinar-lhes o trabalho na agricultura.

Foi, portanto, para atender a essa demanda da comunidade por aulas mais práticas que incentivassem os alunos ao trabalho com a agricultura e outros tipos de trabalho, que surgiu a disciplina de práticas de projetos. De acordo com o calendário escolar, esta disciplina é ministrada uma vez por semana e sempre no horário oposto ao horário de aula. Contudo, dependendo do projeto que esteja sendo desenvolvido, poderá ser realizado no horário da aula, ou mesmo no horário de educação física. Como é de praxe, este horário é usado para a execução do projeto Meio Ambiente. É válido ressaltar que, no momento, a escola vem trabalhando com cinco projetos e cada um destes possui um professor responsável por suas ações.

Cada projeto tem um professor responsável que acompanha né, ele é responsável de planejar e de puxar esse trabalho, de colocar as ideias, mas se planeja juntamente com todos os professores. Então mesmo que o professor não esteja lá diretamente mais ele pode dar opinião, ele pode dizer o que deve ser mudado, então ele ajuda o professor a fazer o plano né, todos os professores (Professora Marileia, entrevista realizada em abril de 2013).

Dentre os projetos em andamento na comunidade estão os seguintes: a) Roça Comunitária, b) Horta Alimentar, c) Horta Medicinal, d) Meio Ambiente, e) Criança Feliz.

4.4.2.1- Projeto Roça Comunitária

O projeto Roça Comunitária surgiu da exigência dos pais por acreditarem que a escola estava deixando os alunos preguiçosos, como já demosmos linhas acima. Hoje, este projeto se constitui como uma atividade coletiva da escola e da comunidade, e tem como principal objetivo a formação dos estudantes e o estímulo às práticas de fortalecimento da produção, através da valorização e manutenção das sementes tradicionais que ainda são conservadas por algumas famílias da comunidade.

O projeto ainda visa melhorar o sistema de alimentação da comunidade e, principalmente, suprir a necessidade da escola com relação à merenda para os alunos, uma vez que a merenda fornecida pelo Governo do Estado dificilmente chega à comunidade. Dessa forma, o Projeto Roça visa subsidiar a alimentação para as crianças da comunidade em idade escolar, proporcionando assim uma alimentação mais saudável. Segundo o professor Edmar, responsável pelo projeto, este pode ser visto como *“uma atividade coletiva, sendo também uma atividade social, econômica e cultural de nossa realidade”*.

O trabalho no Projeto Roça não envolve somente os alunos, mas toda a comunidade. Este, assim como os demais projetos, possui um cronograma de execução que é planejado juntamente com a comunidade e com antecedência para que não haja conflitos de horários com outros projetos, visto que todos os projetos são realizados nas quintas-feiras no horário da prática de projetos. Diferentemente dos demais, neste projeto o trabalho na roça não pode ser realizado em apenas um horário, ou seja, no horário oposto ao horário da aula. Nesse sentido, o trabalho na roça deve ser realizado durante todo o dia, o que faz com que no dia da realização deste não haja aula na escola, mas aula de campo, como é denominada na comunidade.

Como as roças ficam a certa distância da comunidade, não é viável que os estudantes saiam para o trabalho pela manhã e voltem ao meio dia no horário das aulas. Assim sendo, estes devem passar o dia no trabalho e os professores devem planejar uma forma para aproveitar o trabalho realizado como aprendizado em cada disciplina. De acordo com os professores, a atitude mais comum que os estudantes estão desenvolvendo é a elaboração de relatórios sobre o dia trabalhado, tentando relacionar o aprendizado daquele dia com as

disciplinas que são cursadas em sala. No entanto, os professores alegam que esta vem sendo a maior dificuldade na realização da prática de projetos.

Relacionar as atividades práticas do cotidiano da comunidade com os conteúdos do currículo, ou seja, das disciplinas, tem sido o grande desafio das escolas indígenas. Esta situação a nosso ver, dá-se devido à ausência do reconhecimento das práticas como um conhecimento válido e que, portanto, deve ser refletido no ambiente escolar. Neste sentido, o conhecimento ou as práticas do cotidiano da comunidade são vistos como sendo um tipo “menor” de conhecimento, gerando, assim, um processo de hierarquização dos saberes, onde as práticas culturais da comunidade são vistas como crenças, costumes, tradições etc., e os conteúdos dos currículos são vistos como conhecimento, portanto com maior valor. Esta situação de hierarquização impossibilita o diálogo entre estes saberes, bem como a possibilidade de uma integração entre os mesmos, ou seja, o diálogo intercultural de saberes.

O que podemos refletir sobre esta questão, é que, ao invés de relacionar o trabalho prático do cotidiano da comunidade com as disciplinas da escola, os professores deveriam refletir sobre estas formas de conhecimentos, na tentativa de colocá-los em diálogo, para que estas fossem sendo enriquecidas mutuamente, uma vez que, “tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento tradicional são formas de entender e agir sobre o mundo, sendo, portanto, inacabadas e em constante processo de aprimoramento” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). A escola deve ser pensada, não como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como espaço de construção do saber, e que neste processo, deve-se levar em conta ambos os conhecimentos. Boaventura de Sousa Santos aponta a relação conflituosa, quando afirma que para existir um diálogo de saberes é necessária uma ruptura epistemológica onde ao invés de nos distanciarmos do chamado “senso comum” devemos nos aproximar deste (SANTOS, 2010).

Ainda em relação a este projeto, é válido informar que além da roça comunitária ainda há a roça da escola e que os produtos das mesmas são utilizados em benefício dos próprios estudantes.



Foto acervo do pesquisador: Projeto Roça, comunidade Pedra Preta, abril de 2013.





Foto acervo do pesquisador: Projeto Roça, comunidade Pedra Preta, abril de 2013.



4.4.2.2- Projeto Horta Alimentar

O Projeto Horta Alimentar já vem sendo desenvolvido pela escola há algum tempo. De acordo com o professor Gilmar Brasil, responsável pelo projeto, a horta, assim como a roça, tem como objetivo melhorar a composição nutricional dos alunos e também da comunidade. Segundo este professor, nos últimos anos, a alimentação da comunidade estava passando por grandes mudanças devido à entrada de muitos produtos industrializados. Com a entrada destes novos produtos na comunidade, muitos dos que ali vivem estavam substituindo as práticas alimentares tradicionais por estas novas práticas. No entanto, a introdução de novos hábitos alimentares estava trazendo prejuízos para a comunidade, pois com eles vieram também algumas doenças que antes não eram conhecidas na comunidade.

Frente a esta realidade, a escola, tomou a iniciativa de desenvolver o Projeto Horta Alimentar com o intuito de incentivar a produção de hortaliças e legumes e assim poder melhorar os hábitos alimentares da comunidade. O projeto ainda visa à recuperação da produção de algumas verduras e hortaliças que já não se cultivava na comunidade, e também propõe a introdução de outros tipos de verduras que não são da região mais que trás benefícios para a saúde das pessoas da comunidade. O intuito é promover uma mudança nos hábitos alimentares da população da comunidade incentivando-os a consumir alimentos mais saudáveis e produzidos na própria comunidade ao invés de consumir produtos industrializados.

Diferentemente dos outros projetos que são realizados uma ou duas vezes por semana, o trabalho na horta é um trabalho diário e por se tratar de um projeto que requer maiores cuidados, vem sendo realizado nas proximidades da comunidade. Para a realização do mesmo, os alunos foram divididos em equipes que se revezam em sua execução. Esta dinâmica foi adotada devido à necessidade de regar as plantações duas vezes por dia. Assim sendo, uma equipe trabalha das 06h30min as 07h00min da manhã e outra equipe no horário da tarde, começando a partir das 17h00min. É importante mencionar que esta dinâmica de trabalho adotada pela escola nas práticas de projetos, é sempre debatida nas reuniões comunitárias, e como a prática de projetos é uma disciplina regular do currículo da escola, não há qualquer rejeição na realização destas atividades por parte dos alunos. Muitos destes preferem as aulas de práticas de projetos à sala de aula.

Atualmente, na horta, vem sendo cultivada uma variedade de hortaliças e legumes. Dentre os principais, podemos destacar: cebola, pimenta, pimentão, chicória, rabanete,

quiabo, maxixe, taioba, alface, couve, pepino, batata doce, cenoura, beterraba, melão, melancia, berinjela, abóbora, nabo entre outros. É válido ressaltar que todo o material utilizado na produção da horta é material orgânico.

Ao analisarmos as falas dos professores sobre o Projeto Roça e Horta Alimentar na comunidade, como sendo uma atividade didático-pedagógica da escola, é possível perceber que estes parecem ter dois objetivos bem definidos. O primeiro seria melhorar os hábitos alimentares da comunidade, pois a introdução de alimentos industrializados tem trazidos alguns problemas para a comunidade. Já o segundo, estaria mais voltado à questão da valorização das práticas culturais da comunidade, ou seja, ao “resgate cultural”, pois em ambos os projetos, os professores deixam clara essa questão. No Projeto Roça, os professores referem-se à necessidade de manutenção das sementes tradicionais que ainda são cultivadas por algumas famílias, e no Projeto Horta, a necessidade de cultivar algumas hortaliças que já não mais eram cultivadas na comunidade.

Ao considerarmos as práticas de projetos como atividades didático-pedagógicas da escola, é possível perceber que ali na comunidade Pedra Preta, a escola parece assumir uma função diferente da “escola tradicional” ali a escola vem assumindo características que é de fato diferenciada. Pois ao invés de se prender aos “cânones tradicionais” do ocidente que veem a escola como um espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados, ou seja, do conhecimento científico, ali a escola parece estar preocupada não somente com esse processo, mas principalmente com a valorização dos saberes e práticas culturais comunitárias e com a possibilidade de colocar estes saberes em diálogo no intuito de promover uma melhor qualidade de vida da população da comunidade.



Foto acervo do pesquisador: Projeto horta comunitária. Setembro de 2011



Foto acervo do pesquisador: Projeto horta comunitária. Setembro de 2011



Foto acervo do pesquisador: Projeto horta comunitária. Setembro de 2011

4.4.2.3- Projeto Educação Ambiental⁸⁴

Assim como os demais projetos que vêm sendo executados pela escola em parceria com a comunidade, o Projeto Educação Ambiental também nasceu de uma necessidade da comunidade e da própria escola. Segundo o atual responsável pelo projeto, o professor Odivilson da Silva, quando ele chegou à comunidade no ano de 2012, o projeto já existia, porém de forma prática, ou seja, havia a ação, mas não havia uma sistematização do mesmo, ou melhor, não havia um cronograma definido de execução. Como na comunidade já havia essa prática de Educação Ambiental que vinha sendo desenvolvida pela escola, ele então tomou a iniciativa de elaborar uma proposta mais sistematizada que pudesse respaldar o trabalho da escola frente à comunidade e principalmente frente à Secretária de Estado da Educação.

O projeto educação ambiental na comunidade tem como principal preocupação a destinação do lixo que vem sendo produzido pela comunidade. A preocupação da escola está em encontrar um meio que pudesse amenizar a produção de resíduos sólidos, e principalmente encontrar um lugar adequado à destinação desse tipo de resíduos. Segundo o professor responsável pelo projeto, não era objetivo do projeto, gerar mudanças nas tradições culturais do povo Macuxi, mas encontrar um destino adequado para os resíduos sólidos que vinha sendo produzido pela comunidade, uma vez que, esta vem consumindo muitos produtos industrializados.

Assim sendo, o projeto tem como objetivo preparar os estudantes para que estes possam orientar a comunidade para o consumo consciente e principalmente orientá-las a dar um destino correto ao lixo ali produzido. Ainda segundo o professor, como metodologia para a realização do mesmo, os alunos foram divididos em pequenos grupos para fazerem visitas às famílias. Nestas visitas as famílias são orientadas em relação ao material orgânico e não orgânico para que possam fazer uma separação desse material. Nesse sentido, orientavam as famílias para enterrar o material orgânico para seu posterior uso como adubo, e os demais resíduos eram depositados em sacos de fibras para ser recolhido posteriormente. Ainda como metodologia de trabalho, foi estabelecido que os grupos de alunos passariam duas vezes por

⁸⁴ Este projeto é hoje uma prática cotidiana da comunidade. Este não é apenas um experimento, mas uma ação continua da comunidade. Segundo o professor Odivilson, este projeto já foi apresentado como um projeto inovador em alguns eventos científicos, pois sendo ele, aluno da Licenciatura Intercultural e fazendo parte do PIBD Diversidade o tomou como uma de suas ações. Este projeto foi apresentado em um intercâmbio realizado na própria comunidade, no período em que estávamos em trabalho de campo. Tal intercâmbio foi celebrando entre os alunos da Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiram e alunos da Licenciatura de Educação do Campo ambos participantes do PIBID Diversidade.

semana, aproveitando o horário da educação física e da prática de projetos, para fazer a coleta do lixo produzido pela comunidade. Esta atividade vem sendo realizada duas vezes por semana como nos expõe o próprio professor.

A gente está trabalhando isso nos dias de segunda-feira no horário da educação física né, quando a gente vê que a parte que a gente está atingindo mais é a do nosso centro aqui, a gente tem trabalhado nas segundas-feiras das 06h30min às 07h00min e também nas quintas-feiras que é o dia da prática de projetos, então a gente trabalha essa parte também, no horário das 07h00minh ao 12h00min. Porque trabalha mais as práticas de projetos né, e as ações que a gente já tem feito né, a gente fez um depósito para o lixo né, essas lixeiras também que a gente tem é uma das ações, algumas visitas à gente tem feito né, com palestras educativas com os estudantes (Professor Odivilson, grupo de discussão realizado em abril de 2013).

Segundo o professor, em pouco tempo o projeto conseguiu atingir os objetivos que haviam sido propostos. E, hoje, as lideranças da comunidade acreditam que projetos como esses devem ser estendidos a outras comunidades, pois somente com o processo de conscientização contínua através da educação é possível transforma a realidade.

4.4.2.4 - Projeto Horta Medicinal

O Projeto Horta Medicinal – “Cuidando da nossa saúde e valorizando nossa cultura”, surgiu da necessidade de melhorar a qualidade de vida e saúde da comunidade e dos estudantes, afirma a professora Valdirene, coordenadora do projeto. Segundo ela, o projeto tem como principal objetivo fortalecer os conhecimentos tradicionais do povo Macuxi, através da valorização e uso das medicinas tradicionais pela comunidade. Trata-se, portanto de um projeto que visa à melhoria da saúde e do bem está da comunidade. Assim como os demais projetos o mesmo é executado as quintas-feiras das 07h30min da manha as 11h00min, horário que é destinado às práticas de projetos.

Por se tratar de um projeto que está relacionado diretamente com a saúde da população, o mesmo vem sendo desenvolvido em parceria com os Agentes Indígenas de Saúde – AIS. Dentre as atividades do projeto, a professora Valdirene destaca que além da preparação do solo, a e plantação de mudas, já foram feitas outras ações no sentido de dar visibilidade ao projeto. Com este intuito, foram realizadas oficinas na Escola Júlio Pereira na cidade do Uiramutã, na qual foi trabalhada a produção de xaropes, garrafadas e pomadas. A

professora ressalta que nesta atividade houve a participação tanto dos Agentes Indígenas de Saúde quanto dos alunos.

Ainda segundo a professora, como ação do projeto na comunidade, foi realizada a mesma oficina que foi realizada no Uiramutã e também um seminário, vejamos,

E aqui também a gente realizou uma oficina de produção de xarope e em Pedra Preta também foi feito um seminário falando sobre a importância da valorização das medecinas tradicionais. Esse projeto a gente trabalha com os anciões da comunidade que tem esse conhecimento né, os cuidados, faz um benzimento nas crianças (Professora Valdirene, grupo de discussão realizado em abril de 2013).

Ainda segundo a professora, esse projeto está sendo de grande importância para a comunidade, prova disso foi o envolvimento dos Agentes de Saúde, que abraçaram o projeto e já começaram a fazer o xarope, através de medicina tradicional. Além desses medicamentos acima citados eles também estão trabalhando na produção de pedra preta que é utilizada para curar picada de cobras.



Foto do acervo do pesquisador: Projeto horta medicinal, comunidade Pedra Preta, abril de 2013.



Fotos cedidas pela professora Valdirene coordenadora do projeto. Alunos e agentes de saúde trabalhando com o projeto.



4.4.2.5 - Projeto Criança Feliz

O Projeto Criança Feliz, segundo o professor Rosenildo, foi uma iniciativa dos professores de 1º ao 5º que viram a necessidade de inserir as crianças nesse processo de valorização cultural. Segundo ele, as crianças não participavam das atividades da prática de projetos, uma vez que esta “disciplina” era direcionada somente aos alunos do 6º ao 9º ano, ou seja, os jovens e adolescentes. Frente a essa realidade os professores do 1º ao 5º se organizaram e com o apoio da gestão da escola criaram o Projeto Criança Feliz.

De acordo com a professora Maria Lúcia, o Projeto Criança Feliz surgiu da necessidade de fortalecer os valores culturais, que ainda se mantêm vivos na comunidade da Pedra Preta. Este projeto, segundo ela,

É uma experiência de como trabalhar as áreas de conhecimento, ciências da natureza, ciências sociais, comunicação e arte, ambiente, saúde e diversidade cultural através dos termos contextuais. E tem como objetivo principal fortalecer o ensino e a aprendizagem, bem como contribuir na formação, com um foco intercultural, visando à valorização do território, e a construção de um currículo diferenciado (Professora Maria Lúcia, entrevista realizada em abril de 2013).

De acordo com esta professora, esse projeto tem ajudado a realizar algumas mudanças nos hábitos das crianças, principalmente no que diz respeito à questão de higiene e saúde. Mesmo que o foco do projeto não seja este, os professores vêm trabalhando juntamente como os Agentes Indígenas de Saúde – AIS, nesse processo de conscientização das crianças e, principalmente, das famílias da comunidade.

Apesar de os professores estarem desenvolvendo estas ações no campo da higiene e saúde, o foco principal do projeto está na realização de práticas culturais, como a dança, o canto e a produção de artesanato. No que diz respeito à dança, os alunos aprendem o parixara, o tucui e o areruia. Trabalham também com músicas regionais e com a confecção de artesanato, como os cokus e as roupas de fibras de buritis que os mesmos utilizam para a dança do parixara. Estas são confeccionadas pelos próprios alunos nas aulas de prática de projetos,

E eles mesmo vão confeccionando, os mais adultos tiram as fibras e eles já vão fazendo as tangas, os colares, os cocares, a gente vai trabalhando tudo em cima disso, sobre pintura e as danças. E aí quando chega numa sexta cultural, cada professor tem colocado seus próprios alunos, para apresentar seu próprio trabalho (Professor Rosenildo, entrevista realizada em abril de 2013).

O projeto tem um cronograma de execução que é orientado pelo calendário escolar. O mesmo é realizado todas as quintas-feiras, no horário apostado ao horário de aula. No entanto, se no cronograma do projeto estiver previsto uma ação sobre saúde e/ou higiene, a atividade ocorre no horário de aula. Para os professores, esse projeto, é uma possibilidade de as crianças entrarem em contato com outras formas de conhecimentos e sair de dentro das quatro paredes da escola, ou seja, fazer a interação entre teoria e prática. Segundo eles, essa atitude vem produzindo mudança no comportamento das crianças, já que estas vêm demonstrando interesse em adquirir novos conhecimentos. No entanto, os professores relatam que apesar de estar sendo muito proveitoso, vêm encontrando algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito a material para a fabricação de colar e a própria vestimenta.

Ao apresentamos as ações que vêm sendo desenvolvida na comunidade através da prática de projetos, podemos observar que estas vêm sendo orientadas, principalmente, para os processos de valorização e “resgate cultural” na comunidade. No entanto, é importante lembrar que além da valorização cultural, estas práticas trazem a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre dois tipos de conhecimentos. A escola perde essa possibilidade de diálogo, quando se limita a relacionar os conhecimentos práticos do seu dia-a-dia com os conteúdos das disciplinas, como vem sendo feito através dos relatórios.

Entendemos que, neste aspecto, a escola deveria se utilizar dos conhecimentos práticos dos alunos, refletir sobre os mesmos e os colocá-los em dialogo com os conhecimentos científicos, ou seja, com o currículo da escola. Essa situação, ao invés de inferiorizar tais conhecimentos seria enriquecedora, uma vez que, demonstraria os limites de ambos os conhecimentos, sem, no entanto hierarquizá-los. Nesse sentido, é preciso que a escola, tome consciência de que ambos os conhecimentos são válidos, ainda que distintos.



Foto acervo do pesquisador: crianças ensaiando para se apresentar na sexta cultural. Comunidade Pedra Preta, abril de 2013.



Foto acervo do pesquisador: crianças ensaiando para se apresentar na sexta cultural. Comunidade Pedra Preta, abril de 2013.



Foto do acervo do pesquisador. Professora e alunos do projeto Criança Feliz, comunidade Pedra Preta, setembro de 2011.

4.4.2.6 – Projeto Sexta Cultural

O Projeto Sexta Cultural na comunidade é uma prática que já vem sendo adotada há vários anos. O mesmo é realizado sempre na ultima sexta-feira do mês, como parte do calendário escolar oficial, sendo considerado um dia letivo. O objetivo da Sexta Cultural, segundo os professores, é, além de promover uma maior interação entre a escola e comunidade, demonstrar à comunidade o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola. Para tanto, logo no início de cada mês, os professores são chamados a planejar suas atividades e nesse momento devem ser incluídas as atividades que serão apresentadas na Sexta Cultural.

Ressaltamos que, durante nossas estadas na comunidade, pudemos presenciar a realização deste projeto por duas vezes, e aqui procuramos descrever uma das realizações. Trata-se da Sexta Cultural realizada no dia 26 de abril de 2013.

A programação começou por volta das 09h00min da manhã, com o tuxaua convidando toda a comunidade a tomar assentos ali, na *Casa Cerimonial*, para prestigiar os trabalhos que

vinha sendo desenvolvidos pelos alunos e que seriam apresentados naquela ocasião. Aquela era a segunda sexta cultural a ser realizada no ano de 2013. Tinha como tema: Aula de Formação Cultural Ética e Cidadã e como subtema, História e Cultura. Após o chamado do tuxaua, que estava como animador daquele momento cultural, as pessoas foram chegando à casa cerimonial e, aos poucos, os assentos foram sendo preenchidos.

Às 09h15min da manhã o tuxaua deu início às atividades e convidou toda a comunidade a ficar de pé para iniciar as atividades com uma oração⁸⁵, na qual pedia força e proteção para toda a comunidade. Após a oração, as atividades da sexta cultural foram iniciadas com uma apresentação dos alunos do primeiro e segundo ano. Estes fizeram uma dramatização a partir de uma música infantil. A música dramatizada dizia o seguinte, “*o índio mora na floresta gosta de caçar, o índio mora na floresta gosta de pescar, sua tanga é feita de pena dos pássaros da floresta, seu colar é feito de dente, dente de animal. Gosta de pular, gosta de dançar, gosta de cantar em suas festas, gosta de lutar e de se pintar, gosta de bater os seus tambores*”. Enquanto a professora cantava, os alunos faziam gestos com arco e flecha. Logo após essa apresentação, os alunos ainda dançaram o *Areruia*.

Antes de continuarmos com a descrição do evento, gostaríamos de chamar a atenção para alguns aspectos desta apresentação. A primeira questão está relacionada com a forma como a cultura está sendo vista pelos professores. Ao que nos parece há uma essencialização da mesma, sendo esta vista como algo de um passado distante. Falamos isso, porque logo após a apresentação dos alunos, a professora foi explicar a dramatização, e em sua fala, ela se referia aos povos indígenas como algo do passado, ou seja, um indígena de antigamente. A segunda questão também relacionada à cultura, e nos parece muito interessante para pensar a interculturalidade na escola e na comunidade e refere-se à dança apresentada por aqueles alunos, o *Areruia*.

É importante mencionar que mesmo a maioria dos alunos sendo pertencente à etnia Macuxi, a dança apresentada foi uma dança e religião do povo Ingarikó. Esta situação nos faz perceber que ali, naquela comunidade, através da escola, está havendo um processo de troca cultural/ ou seja, uma interação cultural entre os diferentes grupos (GARCÍA CANCLINI, 2008), pois as culturas macuxi e ingarikó, ou os povos pertencentes a estas etnias parecem estar interagindo cada vez mais por meios de suas manifestações culturais, aprendendo e ensinando sua cultura naquele contexto comunitário.

⁸⁵ A oração proferida pelo tuxaua foi uma oração espontânea, pedindo força e proteção para toda a comunidade.

Após esta apresentação dos alunos do primeiro e segundo ano, houve um intervalo para de animação e em seguida foi à apresentação dos alunos do terceiro e do quinto ano. Estes também através de uma dramatização, contaram a história de como as famílias indígenas *viviam* em suas comunidades. A história procurava demonstrar como os pais ensinavam seus filhos e como as mães ensinavam suas filhas. Tratava-se, portanto, de uma forma de educação familiar, onde as relações de gênero ficavam muito bem estabelecidas. Enquanto o pai ensinava os filhos a trançar a *tipiti*, a *daruana*, e o *jamanxim*, a mãe ensinava os cuidados domésticos para as meninas. Outra orientação que a mãe dava às meninas era que as mesmas não podiam sair de casa em determinadas horas do dia, pois se assim o fizesse “o *mariwá*, bicho da serra”, tomaria sua sombra para si.

Essa apresentação, mais uma vez, nos faz refletir sobre determinados valores culturais que os pais ainda tentam passar aos seus filhos. Essa questão é interessante, pois parece ser uma prática ainda viva na comunidade. Durante várias ocasiões fomos alertados pelas crianças de que não se deveria descer ao rio, ao meio dia, e tão pouco às seis da tarde, pois se assim o fizéssemos correríamos o risco de sermos atacados por algum rabudo, ou seja, pelo *canaimé*. Ainda com relação a determinadas crenças que a comunidade ainda mantém em uma ocasião de trabalho comunitário, ouvimos o tuxaua mencionar que as meninas e/ou mulheres que, por ventura, estivessem com doença de mulher, não deveriam ir para a roça.

Após a apresentação acima aludida, foi a vez dos alunos da quarta série. Os mesmo fizeram uma coreografia de uma música que dizia o seguinte; “*é ele o Macuxi, é dele o caxiri, coloca o beijuzinho a jiquitaia pra lamber e todos vão comer, vão comer*”. Ressalto que nesta apresentação, enquanto a professora cantava, os alunos faziam os gestos. Logo após a apresentação, uma aluna foi convidada para explicar a apresentação. Em sua explicação, a aluna dizia ter apresentado a cultura do povo indígena.

Nas falas dos próprios alunos e da professora, é possível perceber que os mesmos se colocam de fora dos processos relatados; remetendo-se a um passado, sem levar consideração que hoje, no dia-a-dia da comunidade, eles continuam reproduzindo as mesmas práticas. Ou seja, não é feita uma correlação entre o que acontecia no passado com o que ainda vem acontecendo hoje.

Os alunos do sexto anos entraram para fazer sua apresentação e dançaram um *parixara*, cantando a música do *tauarú*. Logo após a apresentação, o tuxaua os perguntou o que significava a música do *tauarú*, porém estes não souberam responder. Os alunos do

sétimo ano também fizeram uma apresentação que retrava como era a vida da comunidade antigamente. Em sua apresentação, eles falavam da organização do *ajuri*, ou seja, do trabalho coletivo na comunidade. Ao retratarem essa situação, eles lembravam como era feita a divisão dos grupos entre os que iam pescar e os que iam caçar. Lembravam também qual era a tarefa das mulheres neste tipo de trabalho.

De acordo com eles, quando os homens saíam para realizar suas atividades, fosse de caça ou de pesca, as mulheres já começavam a preparar o caxiri e o beiju, e ao final do terceiro ou quarto dia, elas já estavam prontas para receber seus esposos na volta de suas atividades. Os homens, para indicar sua volta, atiravam ou ateavam fogo no capinzal, assim as esposas sabiam que deveriam ir ao seu encontro. Estas, ao saírem ao encontro de seus esposos, levavam consigo o *caxiri*, a *damorida* e o *beiju* e os encontravam com festas, com danças, comidas e bebidas, a festa começava ali com o encontro e se estendia para toda a comunidade.

Nessa apresentação, mais uma vez, pudemos perceber que a cultura continua sendo reificada, os mesmos falavam desta atividade como sendo algo de um passado distante, ou seja, um costume que já existiu. Em sua narração eles sempre se referiam “era assim que os índios viviam”. O narrador parecia esquecer que, no dia anterior, havia acontecido um *ajuri* para plantar a roça da escola onde houve a participação de mais de 90 pessoas entre mulheres jovens e crianças e que, apesar não ter havido uma festa na comunidade, houve uma divisão de trabalho, quando uns foram plantar, outros foram cuidar da comida e outro ainda foram cuidar do *caxiri*. Nesse sentido, podemos perceber que apesar da dinamicidade da cultura, ali na comunidade e na escola, esta (a cultura) está sendo vista e descrita a partir de elementos do passado, remetendo-se a elementos culturais distantes dos vivenciados na atualidade. Essa situação, reflete aquilo que os professores comentavam quando se referiam as suas dificuldades em trabalhar a interculturalidade, que é a dificuldade de contextualização.

Os alunos do oitavo ano, em sua apresentação, também refletiram sobre o *ajuri*. Ao dramatizar a história da cultura do povo Macuxi, também se referiam como algo de um passado distante. Diziam eles, “*antigamente, o tuxaua sempre saía a convidar o povo ou gritava de sua casa*”, ele se referia ao convite do tuxaua dirigido a toda comunidade para o trabalho do *ajuri*. Enquanto o tuxaua convidava as pessoas, sua esposa junto com as filhas, cuidavam do *caxiri* e da alimentação para os trabalhadores. Ali, todos se reuniam no malocão da casa do tuxaua para tomar caxiri, comer damorida e queimar boca, para sair de casa.

Depois que todos comiam, saíam para a roça para realizar o trabalho. Nesta apresentação mais uma vez, não houve uma contextualização com a realidade atual e mais uma vez a cultura foi reificada.

Os alunos do nono ano, em sua apresentação, procuraram demonstrar as diferenças culturais entre índios e não índios. Para tanto, fizeram uma dramatização retratando o encontro do homem “branco” com o indígena. Nesta, os alunos procuravam demonstrar as dificuldades com a barreira linguística existente entre os dois grupos, mas, ainda assim era possível uma comunicação. E mais do que isso, demonstravam também a capacidade que os povos indígenas possuem de dialogar e de construir “pontes” neste processo interativo, e demonstravam também as limitações do homem “branco” nesse processo.

As duas últimas apresentações do dia foram feitas pelos alunos da EJA, Educação de Jovens e Adultos, que dançaram o *areruia* e, ao passo que dançavam, também gesticulavam. A última apresentação ficou a cargo dos alunos do quinto ano da EJA, eles também retrataram as crenças e tradições do povo Macuxi. Nesta apresentação, eles contaram a história de uma família que costumava sair muito cedo para a roça. Porém, antes de sair, era costume daquela família; tomar o café, comer o *segura peito* e “queimar a boca” com pimenta. No entanto, certo dia, um jovem resolveu não seguir as tradições da família e saiu de casa sem comer *damorida* e “queimar a boca” com *jiquitaia*. Sem seguir as tradições da comunidade, o jovem saiu e foi para o roçado, porém, em sua volta o mesmo é atacado pelo *mariwa*, que tomou sua sombra. Como resultado de sua desobediência, o jovem colocou sua vida em perigo, pois ao ser atacado pelo *mariwá*, ficou muito doente, gerando um grande desespero na família. Ao perceberem que o jovem estava doente, a família imediatamente chamou o pajé para realizar o ritual de cura. Para a alegria da família, o pajé conseguiu reanimar o rapaz, que recuperar sua sombra.

Esta apresentação, assim como as demais, buscava retratar história e a cultura do povo Macuxi. No entanto, apesar de determinadas crenças ainda estarem muito vivas na comunidade, estas não foram contextualizadas, deixando a impressão de que todas aquelas práticas fazem parte de um passado muito distante e que vive apenas na memória dos mais velhos da comunidade e que, portanto, devem ser “resgatadas”. É válido mencionar que, mesmo que os professores em seus discursos dissessem que buscam fazer esta contextualização, ainda nos parece que estão muito longe de alcançá-la.

Após o término das apresentações, todos foram convidados a saborear uma picante *damorida* na casa do tuxaua. Naquela ocasião, muitas mulheres chegaram com suas panelas de *damorida* seu *beiju* e seu *caxiri* para ser compartilhado por todos os que ali estavam. Na mesa, havia uma diversidade de *damorida*, havia *damorida* de peixe, de saúva e de carne. Além da *damorida* ainda havia carne assada e peixe frito.

Ao analisarmos as apresentações realizadas durante a Sexta Cultural, é possível perceber que a cultura, ali na comunidade, ainda vem sendo vista como algo do passado. Os professores, apesar de afirmar estarem trabalhando a valorização cultural, ainda o fazem nesta perspectiva, sem levar em consideração que a cultura assim como a tradição está em um contínuo processo de mudança. Dessa forma, ao invés de trabalhar os processos de transformação pelos quais a cultura vem passando nos últimos tempos, a escola parece atuar em uma perspectiva de “resgate” cultural, vendo esta como algo estático, essa situação, impossibilita, portanto, uma maior interação entre os conhecimentos produzidos na comunidade através das práticas com o conhecimento “transmitido” na escola através do currículo.



Fotos do acervo do pesquisador: alunos apresentando a cultura tradicional durante a sexta cultural, comunidade da Pedra Preta, abril de 2013.



Fotos do acervo do pesquisador: alunos apresentando a cultural tradicional durante a sexta cultura, comunidade da Pedra Preta, abril de 2013.



Fotos do acervo do pesquisador: alunos apresentando a cultural tradicional durante a sexta cultura, comunidade da Pedra Preta, abril de 2013.

4.5 - A interculturalidade na Escola Don Lourenço Zoller.

O discurso sobre a interculturalidade e educação intercultural na Escola Don Lourenço Zoller é bem mais recente que os debates sobre educação diferenciada. Embora as políticas educacionais para os povos indígenas, no Brasil, apresentem a interculturalidade como uma das características da escola indígena. Ali, na comunidade Pedra Preta, esse discurso não fazia parte da pauta da comunidade, pois o que se reivindicava até pouco tempo atrás, era uma educação específica e diferenciada que respeitasse os valores culturais, mais que também fosse capaz de formar lideranças para atuar nas comunidades. Mesmo que possamos sugerir que desde a implantação da escola na comunidade havia “práticas e diálogos interculturais”, este discurso só seria assumido pela comunidade educativa muito recentemente.

Conforme relato dos professores da comunidade, o discurso de reivindicação de uma educação intercultural para os povos indígenas chega à comunidade da Pedra Preta apenas na primeira metade da década passada, quando surgiam os primeiros debates sobre a criação de um curso superior específico para os professores indígenas. Foi, portanto, a partir dos debates gerados pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior da Universidade Federal de Roraima que este debate chegou às comunidades e escolas indígenas daquela região.

Ao relatar sua experiência de aproximação com o discurso da interculturalidade, e ou educação intercultural, a professora Mara Texeira nos conta que a primeira vez que ouviu falar em interculturalidade, foi no início dos anos 2000 em uma reunião de tuxauas na comunidade do Canauani, região da Serra da Lua. Naquela oportunidade, os professores e lideranças indígenas, juntamente com representantes de instituições como a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Secretária de Estado da Educação – SEED e Universidade Federal de Roraima – UFRR, debatiam uma forma de acesso dos professores indígenas à educação de nível superior. Este debate vinha atender a uma demanda da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, que há muito tempo vinha discutindo a necessidade de um curso de formação em nível superior, visto que a formação que até então havia sido garantida a estes professores era o magistério. Foi neste encontro e através da professora Maria Auxiliadora Melo e do professor Maxim Repetto⁸⁶ que a professora Mara Texeira afirma ter entrado em contato pela primeira vez com este discurso da

⁸⁶ Maria Auxiliadora era professora do departamento de ciências sociais da UFRR e era a pessoa responsável por encaminhar o debate de um curso superior para os povos indígenas. Já o segundo, Maxim Repetto, na época atuava como assessor do Conselho Indígena de Roraima – CIR e da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, hoje professor do Instituto Insikiran.

interculturalidade. Naquele momento, se discutia a criação de um curso superior de formação para professores indígenas, um curso intercultural.

Ainda segundo esta professora, esse contato com os discursos acerca da interculturalidade e educação intercultural, viria a estreitar-se no ano 2003, quando sua irmã a também professora Marileia Texeira fez o vestibular para a primeira turma do recém-criado curso da Universidade Federal de Roraima. Tratava-se, portanto, de um curso de Licenciatura Intercultural, curso este, específico e direcionado à formação de professores indígenas. A partir de então, começou a entender melhor o discurso da interculturalidade e, no ano seguinte, passava a integrar o grupo de alunos professores que faziam o curso. Foi, portanto a partir de seu ingresso no curso que começou sua experiência com os discursos acerca da interculturalidade.

Eu já tinha terminado o magistério, então fui participar na área de geografia de um curso de extensão na Universidade. E aí já se discutia isso, falavam assim: ah o professor está fazendo intercultural. E logo quando surgiu o vestibular em 2005 o segundo né, aí eu me escrevi. Aí eu já consegui passar e aí já foi mais direto eu já fui entendendo e depois que eu estava lá já comecei a conversar e ir para as comunidades. Na interculturalidade, a gente fazia a ligação com os temas contextuais, essa era a segunda turma que estava sendo testada no curso, então, lá fui lendo o que algumas pessoas escreveram sobre o que é interculturalidade, sobre intercultural o que isso significa [...], é em 2003 que começa então esse discurso falando de interculturalidade que até hoje [...] as próprias pessoa que fazem o curso não conseguem entender, porque o curso é novo. E esta sendo testada, uma “coisa nova”, mas de qualquer forma é novo né (Professora Mara, entrevista realizada em abril de 2013).

Assim como a professora Mara, a professora Marileia também afirma que seu primeiro contato com os discursos sobre interculturalidade e educação intercultural deu-se na Universidade, no curso de Licenciatura Intercultural, pois até aquele momento toda a discussão que havia em torno da educação escolar indígena estava direcionada a educação específica e diferenciada, ainda não se fazia menção à interculturalidade.

Para nós aqui na escola é nova essa discussão, mas a gente começou a ter esse contato com essa discussão a partir da Universidade, na Universidade Federal de Roraima, quando a gente achava até que esse discurso do diferenciado, ainda era muito restrito [...], então eu acredito que quando nós falamos de intercultural, é buscar um espaço maior pra poder discutir, ou entender tudo que nos rodeia em relação à cultura. Então a cultura entre as culturas, porque até nós adquirimos outras culturas, a gente precisa, primeiro compreender a nossa. Então essas que são as partes que a gente vem discutindo e até pra mim também chega a um ponto que eu fico analisando até onde é o intercultural o que é o intercultural, de repente a gente

pode conceituar como cultura entre culturas, mais é a partir daí, é uma discussão que com certeza nós estamos entendendo, buscando um espaço maior pra compreender, mas é isso, o contato com a interculturalidade foi a partir que nós começamos a discutir na Universidade, na Universidade Federal. E a gente traz isso até a nossa escola pra também tentar compreender com os estudantes, o quê realmente eles podem conceituar, ou buscar, ou entender o que é o intercultural (Professora Marileia entrevista realizada em abril de 2013).

Ainda em relação a esse primeiro contato com o discurso acerca da interculturalidade, o professor Gilmar lembra, que já nos anos de 1980, os tuxauas e demais lideranças indígenas já vinha debatendo a questão da educação escolar indígena, e exigindo uma educação diferenciada, no entanto, este debate estava restrito à questão do bilinguismo. Foi somente através da Licenciatura Intercultural que este debate ganhou força, passando a ser uma reivindicação das comunidades. Esta afirmação também é compartilhada pelo professor Odivilson. Segundo ele, antes da Licenciatura, se havia algum debate sobre interculturalidade, não era bem aprofundado; no entanto, com a chegada da licenciatura intercultural os professores começaram a entender e praticar essa interculturalidade junto às escolas de suas comunidades. Ainda de acordo com este professor, hoje, a escola Don Lourenço Zoller vem trabalhando na comunidade tendo como base o princípio da interculturalidade, haja vista que esta é uma comunidade multicultural.

O exposto acima nos mostra que os professores são enfáticos em afirmar que os debates e/ou discursos sobre interculturalidade e educação intercultural são recentes na comunidade, e que estes são fruto das reflexões e debates produzidos ao longo de seu processo de formação, mas principalmente através da licenciatura intercultural. Mesmo sendo um debate recente, os professores afirmam que tem assumido esse compromisso e vem trabalhando nessa perspectiva da interculturalidade, principalmente através do ensino da língua e da prática de projetos.

A partir da afirmação dos professores de que vêm trabalhando na comunidade numa perspectiva intercultural, procuramos apreender qual era o entendimento dos mesmos sobre o que seria interculturalidade, como eles estavam entendendo este debate e como estavam empregando em suas práticas cotidianas de sala de aula. Vejamos algumas ponderações dos mesmos sobre o que seria a interculturalidade.

A interculturalidade, do ponto de vista que eu defendo, como eu falei antes né, nos tempos anteriores a gente valorizava só um conhecimento, aí ele é um todo você consegue respeitar o limite do outro, do branco, do negro, do amarelo, do

estrangeiro, o seu né. Porque muitas vezes a gente só consegue enxergar, principalmente o indígena, ele consegue enxergar que o do outro é melhor e o seu é ruim. Na interculturalidade ele se valoriza como um todo [...] O intercultural é você conhecer a cultura ficar ligado, tu nunca vai deixar de ser o que você é porque estar usando um relógio, uma roupa. Então você está interligando com todas as situações com o processo que está em sua volta, com a tecnologia em fim. Você vai lidar de frente, você se identifica quem você é, onde você vive sua cidadania, sua identidade o seu social. Então a partir do momento que você começa a entender esse mundo em que você vive você fica igual, você não se julga menor, ou melhor, que o outro. Então essa seria a interculturalidade (Professora Mara, entrevista realizada em abril de 2013).

Analisando a fala desta professora, podemos perceber duas formas de compreensão da interculturalidade. No primeiro momento, a professora defende a interculturalidade como um processo de reconhecimento e de respeito para com o outro, ou seja, é uma atitude de respeito aos valores culturais de cada pessoa, seja ela, negra, amarela, branca, estrangeira etc., a interculturalidade nesse sentido, busca o estabelecimento do respeito para com o outro, independentemente do seu grupo étnico ou social. Ainda é importante ressaltar que nesta perspectiva defendida pela professora, o fato de ser diferente não significa desigual. A segunda perspectiva apontada pela professora, ver a interculturalidade desde uma perspectiva da interação, do diálogo e das trocas culturais. Para esta professora, esse processo de intercâmbio cultural, além de proporcionar o conhecimento das mais diversas culturas os coloca em diálogo. Este por sua vez, ao confrontar realidades distintas com sua própria realidade termina fortalecendo a identidade cultural. Desta, forma, esse processo interativo não pode ser visto como um fator de perda da identidade cultural, mas como um fator de enriquecimento da mesma. Tal atitude, segundo a professora, faria com que os indivíduos não se julgassem superior ou inferior, melhores ou piores que os outros, mas apenas diferentes.

Eu vejo que a interculturalidade é um conhecimento geral né, a gente aprende um pouco de cada coisa, um pouco da matemática, um pouco da ciência, um geral né. Na verdade eu entendo que é isso né, mostrar as diferenças entre os costumes, a tradição, até na disciplina (Professora Maria Lúcia, entrevista realizada em abril de 2013).

Diferentemente da primeira, esta professora, percebe a interculturalidade como uma forma de conhecimento geral, sendo que tal conhecimento estaria relacionado principalmente ao conteúdo disciplinar, ou seja, aos conteúdos que são ofertados na escola. No entanto, apesar de esse conhecimento ser disciplinar, deverá levar em conta as diferenças culturais,

mostrando assim, as especificidades dos diferentes grupos. A interculturalidade, nesse sentido estaria muito próxima da interdisciplinaridade.

Acho que já está claro, porque tem o povo Ingarikó, Macuxi, então isso é uma cultura que está aqui dentro da escola, dentro da comunidade [...], e nós temos conseguido aqui na escola essa interculturalidade. Então são culturas diferentes e estamos unindo esses dois lados e estamos vendo resultado que essas culturas estão se juntando e dando certo de se trabalhar (Professor Getúlio, entrevista realizada em abril de 2013).

Buscando essa interculturalidade, a gente como professor, participei do magistério também né, lá a gente sempre buscava esse intercambio de interculturalidade, de a gente está se associando junto com os outros, buscando um novo conhecimento pra gente se aperfeiçoar. Como hoje tem alguns colegas aqui da comunidade que faz a licenciatura intercultural. Então isso é um aprendizado pra eles, que eles vão buscar lá dentro depois retorna pra comunidade, eles traz de volta o conhecimento que eles aprendem lá dentro. Até para os próprios colegas professores, pra nós né. Quando eles chegam de lá passa o que foi passado no projeto lá, o que eles vão desenvolver. Então a interculturalidade é isso, de a gente estamos buscando aquele conhecimento junto com a comunidade [...], porque ela trabalha aqui com vários temas né de interculturalidade. Tem três etnias, que é falante mesmo. Então assim: quem fala a própria língua, pra mim tem uma cultura. Cada cultura diferente. Então, é interculturalidade né (Professor Rosenildo entrevista realizada em abril de 2013).

Para esses professores a interculturalidade está relacionado à interação cultural entre os diferentes povos que habitam na comunidade. Para o professor Getúlio, a presença de duas etnias distintas convivendo pacificamente dentro da comunidade e da escola, já demonstra a interculturalidade. O professor Rosenildo, também faz menção aos diferentes povos que ali habitam, mas enfatizam principalmente a relação entre os conhecimentos que são produzidos e adquiridos na universidade e o dialogo deste com as práticas culturais da comunidade. Dessa forma, para este professor a interculturalidade além de ser um diálogo entre culturas distintas, é, sobretudo, um diálogo de saberes.

Ao analisarmos as respostas dos professores sobre o que seria interculturalidade, podemos perceber uma polifonia a acerca deste discurso. Esta polifonia, mais uma vez, vem corroborar o que já afirmamos anteriormente que o discurso acerca do intercultural se constrói dependendo do contexto local e histórico. O que é interessante observar nos discursos destes professores, é que apesar de os mesmo terem afirmado que suas concepções acerca da interculturalidade e da educação intercultural vieram da licenciatura intercultural, cada um foi construindo seu próprio entendimento do que seja o intercultural, não havendo assim, uma única concepção.

Como vemos para alguns dos professores a interculturalidade esta relacionada ao processo de valorização de sua identidade cultural ao mesmo tempo em que também reconhece e valoriza a identidade e as especificidades do outro. É vista também como uma forma de conhecimento, através do qual é possível reconhecer e valorizar as diferenças, seja essas de gênero, raça, crença, étnica ou de orientação sexual. Para outros ainda é uma relação dialógica entre povos que possuem culturas distintas.

Nesse sentido, a comunidade Pedra Preta e a escola Don Lourenço Zoller, tornam-se exemplar nesse processo de interculturalização da educação escolar, já que vem trabalhando a valorização da identidade étnica, através da prática de projetos e através destes proporcionando a interação entre as culturas ali existentes, a Macuxi e a Ingarikó e colocando estas em relação com a cultura não indígena. Ainda é importante, ressaltar que nesse processo interativo há uma troca de saberes, onde a escola além de trabalhar os conhecimentos ocidentais tidos como universal, vem trabalhando também o conhecimento local, valorizando a cultura comunitária. Além disso, ainda trabalha a interculturalidade a partir do enfoque linguístico, já que a educação escolar vem sendo realizada de forma multilíngue, ou seja, em Português, Macuxi e Ingarikó.

No que diz respeito ao diálogo de saberes, percebemos que este tem sido a grande dificuldade dos professores, haja vista, que os conhecimentos ainda são vistos de forma hierarquizada pelo currículo oficial da escola. Dessa forma, a escola ainda parece considerar os conhecimentos advindos dos livros didáticos com um maior valor que o conhecimento prático do dia-a-dia da comunidade. Tal situação, ainda reproduz uma lógica colonialista da superioridade ocidental e do etnocentrismo, já que foi esta visão que produziu e continua a produzir essa hierarquização dos saberes. Nesse sentido, o desafio da educação intercultural é romper com esse paradigma, promovendo um diálogo entre os diversos saberes, sem, no entanto, desconsiderar suas particularidades.

Ao questionar se na escola Don Lourenço Zoller os professores vêm trabalhando nessa perspectiva da interculturalidade, e como vem aplicando esse discurso na realidade da comunidade uma professora é enfática em sua resposta, vejamos,

Já está na vista que nós já trabalhamos a interculturalidade, e eu entendo que está aí presente a interculturalidade, juntamente com o povo, que é o povo Ingarikó, e o povo Macuxi, e isso é trabalhado aqui na nossa escola né. Essa interculturalidade é trabalhada respeitando os costumes de cada um né, e pra isso tem professor né. Quando nós ensinamos uma coisa, já estamos mostrando a interculturalidade né, ensinamos a realidade, as culturas, os costumes, as tradições, não só daqui, mas

também de outros lugares de acordo com os livros né, em cada disciplina, em cada ano de cada turma que se trabalha, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, então vai ter que ser trabalhado não fugindo da nossa realidade, aí com certeza nós estamos mostrando a nossa interculturalidade né. Entre as pessoas dessas duas coisas que estão presentes, e os povos também né, a gente respeita os povos, principalmente os povos indígenas, da nossa comunidade nós respeitamos. De repente eles podem trazer os costumes deles que vai servir que é importante pra nossa comunidade e nós abraçamos de bom coração. Então isso pra mim já está acontecendo a interculturalidade. (Professora Maria Lúcia, entrevista realizada em abril de 2013).

No discurso acima, mais uma vez percebemos que para esta professora a educação intercultural faz-se a partir do conhecimento e do respeito às diversas culturas. Pois segundo ela, é necessário ensinar a realidade cultural não somente da comunidade, mas também de outros povos. Dessa forma, a interculturalidade seria trabalhada na perspectiva do respeito aos diferentes costumes, promovendo assim, uma interação entre mesmos.

Outra professora da escola, afirma que vem trabalhando a interculturalidade, a partir da história de vida de cada um de seus alunos. O intuito é que estes ao conhecerem sua história, bem como a história de sua comunidade e de seu povo possam relacionar com a história de outras pessoas, de outros povos e assim construir seu próprio conhecimento. Para tanto, se utiliza de uma metodologia que vem chamando de “calendário cultural” (GASHE, s/d) e, a partir deste, procura demonstrar que cada sociedade, cada povo, tem sua forma de se organizar, sua forma de perceber a natureza, ou seja, cada povo possui sua cosmovisão.

Como na astronomia que os ocidentais têm todos os seus astros. Então faz essa ligação se tinha algo haver a nossa astronomia com o ocidente e a gente acabou vendo que tinha né, porque eles também têm escorpião, indígena consegue ver e dizer o que acontece quando aquele escorpião aparece lá no céu, então vamos ver o que diz lá o outro conhecimento. E isso, assim dizer que todo ser humana na terra ele tem como explicar as suas situações do modo de vida né, então esse conhecimento nas escolas ele estar estudando economia, estar estudando a ecologia que é a biologia né. Então como eu fiz essa transdisciplinar que é dos termos contextuais mesmo, conhecimento científico em relação aos temas contextuais foi juntando e consegui trabalhar isso com eles (Professora Mara, grupo de discussão realizado em setembro de 2011).

Uma terceira professora afirma que na comunidade havia um trabalho que precisava ser feito, pois com a chegada dos povos Ingarikó à comunidade, e conseqüentemente à escola, foi vista a necessidade de trabalhar uma educação de forma multilíngue: o português, o macuxi e o ingarikó, pois sentia a necessidade da valorização da cultura daquele povo, e a interculturalidade veio proporcionar essa situação.

Nós trabalhamos a interculturalidade e já estamos entendendo mais ou menos o quê que é esse dialogo das culturas, nós fazemos o possível também para aparecer essa cultura aqui dentro, tanto é que na sexta cultural, é aonde eles também apresentam as músicas deles, os cantos que eles fazem o ritual que eles fazem, e nós também apresentamos a nossa, o canto Macuxi, as nossas danças, mas também a gente já apresenta outras danças do Brasil né, dos povos do Brasil, tanto indígenas quanto não indígenas, mostrando também que há essas diferenças culturais que servem pra nossa né. E sem perder de vista que mesmo nós aprendendo outra cultura, a gente não deixa de ser o indígena, índio Macuxi que também tem a sua cultura, então é isso que a gente trabalha na escola, desde a língua até todos os costumes (Professora Marileia, entrevista realizada em abril de 2013).

É importante mencionar que, para realizar este trabalho os professores afirmam que vêm encontrando algumas dificuldades, apesar de entenderem o que é o intercultural, e que o trabalho que eles vêm fazendo, visa suprir uma demanda da comunidade, ainda tem encontrado algumas resistências por partes de alguns alunos, pais e, principalmente, dificuldades didáticas pedagógicas, o que tem feito com que o trabalho ainda não seja realizado integralmente como eles gostariam. Em relação a não aceitação dos pais, a professora afirma que está é uma questão que já vem sendo superada a partir das reuniões pedagógicas e de avaliação.

Pedimos a maioria dos pais pra compreenderem a forma da nova dinâmica de ensinar, é claro que tem alguns pais ainda que não aceitam, porque diz que o filho tem que ir pra escola aprender ler e escrever, e não roça, horta, capina, só que nós temos colocado que essa é a formação que a nossa escola dá né, porque a maioria dos pais, eles colocam proposta como esse ensinamento né, então a gente já tentamos conversar já por três vezes, mas a maioria entende como ensinamento né, agora tem uns que estão por fora das reuniões, dos debates, que nenhuma comunidade não tem realmente 100% dos pais ali entendendo sobre a educação. E essas diferenças que vem tendo assim, a gente tenta compreender né, mas é uma [...] se a gente contar no dedo acho que são três, dois pais de família que não aceitam (Professora Marileia, entrevista realizada em abril de 2013).

As dificuldades de implementação de uma educação intercultural diferenciada e específica também passa pela resistência de alguns dos pais da comunidade. Na fala da professora, é possível visualizar duas formas de como a escola vem sendo percebida naquele contexto. Uma parcela dos pais, ainda que seja pequena, vê a escola como local de instrução, onde seus filhos vão para aprender a ler a escrever, privilegiando assim o “conhecimento ocidental universal”, em detrimento do conhecimento local, e por essa razão, não concordam que os alunos sejam levados a trabalhar nas roças, e outros projetos que vem sendo

desenvolvido pela escola. Do outro lado, a maioria dos pais reivindica da escola uma educação que, além de ensinar a ler e escrever, esteja voltada para os processos de reconhecimento e valorização das práticas culturais comunitárias, como forma de manutenção e valorização da identidade étnica.

De acordo com a professora Marileia, essa não aceitação de alguns pais em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola, dá-se devido ao fato de os mesmos não terem conhecimento da vivência da comunidade, pois são pessoas que estão chegando à comunidade, e muitas vezes não participam das reuniões da comunidade, não conversa com o tuxaua, ou seja, são pessoas descontextualizadas da comunidade e por isso, não querem aceitar as normas da comunidade.

Ainda sobre as entraves na implementação desta proposta educativa, o professor Gilmar afirma que há muitas dificuldades neste tipo de trabalho, pois, como a escola vem trabalhando em conjunto com a comunidade, não tem sido fácil contextualizar e/ou relacionar a participação dos alunos nos projetos, como por exemplo, os projetos da Roça e da Horta com as disciplinas em sala de aula. Outra dificuldade apontada pelo professor, diz respeito aos temas contextuais, pois atualmente a escola assumiu essa política de trabalhar a partir dos temas contextuais, então muitas vezes não tem sido fácil fazer essa correlação entre os temas abordados em sala com os projetos do cotidiano da comunidade.

As dificuldades são muitas aqui na escola [...], esse processo está acontecendo aqui dentro da escola, como ela trabalha em conjunto com a comunidade, tem vários aspectos de trabalhar e de ter a participação do estudante. A dificuldade maior é nessa interligação, por exemplo: de fazer essa contextualização dos trabalhos de campo, com a questão da sala de aula. É aí precisamente nossas dificuldades, a questão da organização também do nosso tempo né. Então eu vejo que as nossas dificuldades maiores são nessas situações. E outra é esse processo de transição, por exemplo: de entender o momento em que nós estamos vivendo hoje dentro da escola, a questão do ensinamento, o sistema como nós queremos. Então as dificuldades estão nessas situações. É no processo mesmo, por exemplo: a gente trabalhava antes e ainda a gente trabalha a questão da disciplina, e fazer essa transformação da disciplina para os temas né, que a gente almeja trabalhar. Então as dificuldades é sair desse campo de disciplina pra esses temas, então eu vejo a dificuldade nessa parte aí né, porque, por exemplo: eu trabalho a matemática, a química, e a física no ensino médio. Por disciplina como a gente está acostumado a fazer, a gente vai dar conta né, tem uma carga horária depende do processo, mais aí tem outro processo, por exemplo: da roça, tem os nossos projetos que são importantes pros nossos estudantes, pra nossa comunidade né, e aí como é que fica essa parte assim? (Professor Gilmar, grupo de discussão realizado em abril de 2013).

A fala do professor acima transcrita, mais uma vez repete uma preocupação de todos os professores: como fazer uma correlação entre a teoria da sala com a prática do cotidiano. Entretanto, uma análise mais crítica nos faz perceber que a preocupação dos professores parece não estar relacionada somente a uma questão de teoria e prática, mas, principalmente, em como relacionar “conhecimento científico” pretensamente universal e “conhecimento tradicional particular”. Ainda sobre as dificuldades de relacionar teoria e prática no fazer educativo, o professor Odivilson afirma que além desta dificuldade, muitas vezes o professor não consegue fazer esse diferenciado na sala de aula, porque os próprios alunos e a comunidade não conseguem enxergar nesse tipo de trabalho um estudo aprofundado, e isso vem dificultando muito o trabalho dos mesmos.

Essa questão nos parece interessante, pois demonstra que mesmo com todo um discurso sobre interculturalidade, colocando esta como relações entre cultural e diálogo de saberes, os conhecimentos ainda são vistos de forma hierarquizada. Dessa perspectiva, o conhecimento local visto como tradicional, parece necessitar constantemente de uma revalidação do conhecimento científico para ser aceito. Tal situação demonstra como este conhecimento vem sendo visto e pensando. De acordo com Manuela Carneiro da Cunha (2009:302), é curioso que o senso comum veja o conhecimento tradicional como um tesouro, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassado que não se deve acrescentar nada. Segundo esta autora, nada é mais equivocado que este pensamento, pois “o conhecimento tradicional consiste tanto ou mais em seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações interiores”. Dessa forma, tanto o conhecimento tradicional como o conhecimento científico deve ser entendido como “formas de procurar entender e agir sobre o mundo”, sendo, portanto, “obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente”.

Sobre essas limitações na interação entre os conhecimentos teóricos da sala de aula com os conhecimentos práticos do dia a dia, uma professora nos chama atenção para uma questão que parece fundamental e que necessita de uma reflexão. Segundo ela⁸⁷, “de primeiro, a gente só falava de interdisciplinar, depois veio a transdisciplinaridade, agora a gente fala de interculturalidade”.

Essa situação é interessante e nos leva a refletir sobre o que poderíamos chamar de “modismos pedagógicos”. Dentro do campo do conhecimento, estamos a cada dia criando

⁸⁷ Fala da professora Marileia.

algo novo, novos conceitos, novas estratégias. No entanto, o que parece é que mal conhecemos uma tendência e logo vem outra, assim sendo, não há como realizar um trabalho com eficácia, pois no momento em que estamos começando a compreender um determinado conceito logo este é substituído, e assim continuamos nesse constante processo de mudança, porém sem atingir os objetivos a que nos propomos. Parece-nos que são ondas epistemológicas compartilhadas pelos discursos pedagógicos assumidos pelos projetos pedagógicos que procuram na alteridade uma forma de lidar com diferentes saberes, mas a estrutura do pensamento continua sendo linear, aristotélica e ocidental.

Mesmo diante das dificuldades acima apresentadas, os professores da Escola Don Lourenço afirmam vir desenvolvendo estratégias para promover a interculturalização da educação escolar ali na comunidade. Além das aulas de prática de projetos, os mesmos vêm desenvolvendo um projeto denominado Sexta Cultural. O mesmo ocorre sempre na última sexta-feira de cada mês. Além desta ação, os professores ainda mantêm uma tradição de levar todos os alunos juntamente com as lideranças e demais membros da comunidade para participar nos processos de mobilização social que acontece dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, as chamadas manifestações. O objetivo deste último, como veremos nos depoimentos dos professores e dos próprios alunos, é dotá-los de uma *formação cidadã*, e voltada para a *valorização da terra e da identidade étnica*. Este processo de valorização, segundo eles, acontece através da vivência e esta só é possível quando se participa ativamente nessas manifestações.

4.6 – A participação dos alunos em manifestações como forma de aprendizado para a cidadania.

Afirmamos anteriormente que uma das práticas que vem sendo desenvolvida pela Escola Don Lourenço Zoller, que a caracteriza como específica, diferencia e intercultural, é a participação dos alunos em manifestações organizadas pelas comunidades. Esta é uma prática antiga na Escola Don Lourenço Zoller, no entanto, foi a partir do ano 1998, que elas tornaram-se mais frequentes. Para a professora Marileia, essa prática de participação dos alunos em manifestações da comunidade já vem desde o início da escola, porém tornou-se mais evidente quando da implantação das séries finais do ensino fundamental vejamos.

Desde quando iniciou aqui a escola, desde os movimentos dos tuxauas que a escola começou a participar por uma necessidade. Então, até quando não tinha de quinta a oitava série na época, eles participaram do primeiro movimento no Caraparu, os pequenos de primeiro a quarta série eles foram. E foi primeiro contato que eles tiveram com o movimento maior né, que era fazer uma gravação do movimento indígena. E depois quando fundou aqui, dando o complemento do ensino de quinta à oitava série e aí teve mais oportunidades deles saírem, tanto é que em 1998 houve uma barreira de retirada dos garimpeiros aqui no Caju, e eles estavam todos lá, os jovens e as crianças, foi o primeiro contato que eles tiveram assim: mas forte na retirada dos garimpeiros, que fica próximo aqui da nossa comunidade, aqui ao lado. E assim veio dando os prosseguimentos né, não eram somente os estudantes, mas toda a comunidade que se mobilizava, os tuxauas, e aí a escola não podia ficar de fora né, convidaram pra ir. E de lá pra cá vem intensificando né, essa saída, sempre participando, então não é de agora né, parou um pouco depois da homologação da Raposa Serra do Sol, mas com essa demanda de novo, então a gente já começou novamente a se mobilizar (Professora Marileia, entrevista realizada em abril de 2013).

O professor Getúlio corrobora a afirmação acima, ao comentar como foi essa primeira participação dos alunos nas manifestações, e lembra que tais manifestações são uma forma de os alunos começarem a conhecer sua própria história, fortalecer a identidade e acima de tudo valorizar a terra. O professor ainda afirma que, apesar de haver certo receio de levar os estudantes a participar dessas manifestações elas são fundamentais, para incentivá-los na luta pela valorização da terra.

Tinha até medo de levar a escola, mas com a ajuda de outras lideranças nós tivemos essa coragem, aí levamos a presença da escola, porque praticamente às vezes tinha pais que não iam, então no lugar deles iam os filhos, os alunos que já eram maiores que a gente levou né. Isso foi um incentivo também de direito da terra, de lutar. De ele ver aquele povão de todas as comunidades, de toda região toda unida né, e com isso eles acreditaram que a luta tinha que ser assim né, tinha que defender o nosso direito, a nossa terra, sempre também a gente dava isso né, em relação à questão de terra né, porque o que nossos companheiros queriam era uma terra dividida né, então isso não era bom pra nós né. Então isso significava que continuava os garimpeiros na área, os fazendeiros na área, e cada vez entrando mais né, e nossa área ficando pequena. Por exemplo: nossa área aqui na Pedra Preta não ia nem atingir a Água Fria, porque lá era uma concentração de garimpeiros né, então eles iam tomar toda essa área. Então a gente incentivava no sentido que, não era só eles que iam ficar aqui, mas iam os filhos deles né, e hoje já são pais de família né, daqueles de 97, 98 né, hoje já tem filhos de 8 anos, 10 anos né, que também já estão no movimento né. Então isso foi muito bom pra eles ganhar esse espaço e acreditar na luta das lideranças né, e dar essa continuidade desse movimento né. A gente também falava de organização, porque um povo organizado, um povo unido né, então seria bem forte né, e todas as questões que nós enfrentamos nunca foi no sentido de destruir, ou de matar, foi sempre pacífica, nós temos ganhado todas essas questões de terra (Professor Getúlio, entrevista realizada em abril de 2013).

A participação dos alunos nesse processo de manifestação nos parece muito interessante, e nos leva a refletir sobre o que poderíamos chamar de formação para uma

“cidadania intercultural” conforme (ANSION, 2007), pois, de acordo com os professores e demais lideranças da comunidade, nessas manifestações, os alunos aprendem não somente a valorizar o território e identidade étnica, mas, sobretudo, recebem lições de cidadania. Ao conversar com uma professora sobre a importância da participação dos alunos nessas manifestações e que tipo de aprendizado eles adquiriam nas mesmas, a professora comenta:

Acho que a primeira parte de importância deles é dar o valor primeiramente na terra, o meio ambiente, a terra em primeiro lugar. E a formação deles a gente tem buscado junto com as lideranças né, dentro dessa formação que futuramente eles vão ser também as futuras lideranças né, então uma formação mais cidadã que defende os seus direito, que respeita o território do outro, que sabe conversar com as entidades, que tenha mais disponibilização dessas saídas e contato com as próprias instituições. Então essa formação que a gente espera nesse movimento, é que eles busquem o valor primeiramente do seu espaço, então, reconhecer os seus direitos, essa é a parte que a gente incentiva também na escola quando eles saem pra uma ação como essa daí né, onde eles veem que não são só eles, mas tem todo um grupo ali reivindicando, amparado nas leis né, isso é a parte que a gente espera dessas saídas é, que a formação é baseada nessa parte aí (Professora Marileia, entrevista realizada em abril de 2013).

Ao falar da participação dos alunos nas manifestações, a professora estava se referindo a uma recente participação dos mesmos em um evento que havia acontecido entre os dias 17 e 19 de abril, na comunidade Pedra Branca interior da Terra Indígena Raposa Serra. Nesta ação que reuniu indígenas de todo o estado de Roraima, que segundo dados dos próprios alunos havia mais de mil pessoas reunidas, eles aproveitaram o dia 19 de abril, data que segundo o calendário oficial é comemorado o dia do índio, para se manifestar contra as mais recentes agressões aos direitos dos povos indígenas. Tais agressões estão relacionadas ao Projeto de Emenda Constitucional – PEC 215, que visa transferir do executivo para ao legislativo as prerrogativas para demarcar terras indígenas em todo o território brasileiro.

Esta manifestação, segundo os professores foi de grande importância para os alunos, porque ali eles puderam ouvir dos mais velhos todo o processo de luta para garantir que hoje a Raposa Serra do Sol, seja uma terra indígena demarcada e homologada. Naquela manifestação, os estudantes puderam entrar em contato com a história viva daqueles que se empenharam na luta pelo reconhecimento da terra, e esse contato segundo os professores é fundamental no processo de valorização da terra e da identidade étnica e cultural por parte dos alunos.

De acordo com o tuxaua Floriano, além de poder ouvir os relatos históricos sobre o processo de luta em defesa da terra, há outros ganhos que também são importantes no

processo de formação dos alunos. Dentre estes o tuxaua destaca a questão da organização, ou seja, ali os alunos vão aprender na prática como se organiza uma manifestação, o que é necessário? Onde fazer? Quando fazer? Outro ganho segundo o tuxaua se dá no processo de socialização, pois ali estes vão estar em contato com outras pessoas e também vão fazer algumas apresentações e dessa forma perdem a timidez. Além destes aspectos, o tuxaua ainda lembra o ganho que os alunos terão ao entrar em contato com a memória histórica da luta pela posse da terra, e isso fará com que os mesmos passem a valorizar ainda mais a terra em que vive, vejamos.

Muitas vezes, tem gente que não sabe nem como organizar, eles têm visto, mas nunca fizeram na prática, eles têm que fazer na prática. Ser uma pessoa que está incentivando, chamando, a gente tem esse incentivo [...], lá também eles vão aprender a ver as partes geográficas, como é que é, porque eles nunca viram. Muitas vezes eu tenho colocado, por exemplo: vocês já estudaram os pontos cardeais? Onde é que fica a Pedra Branca, onde é que fica o Bananal? Em que parte que fica a roça da escola? Que parte fica a pedra? Que parte fica a sua casa? da escola? Então são uns tipos de coisa que incentiva também as pessoas a aprender a se dar com outras pessoas. Porque ele vai aprender e aí quando chegar à sua comunidade, por exemplo, o que ele vai fazer nessa comunidade? Incentivar sua comunidade. Por que tem comunidade aí que eu sempre tenho visto né, o tuxaua sozinho, a gente tem visto o tuxaua sozinho querendo se organizar e não pode. Então desde aquela parte ali também o estudante vai aprender a fazer essa parte da participação, dos eventos, hoje eles vão mesmo pra conhecer, gritar, dizer aquelas coisas que a pessoa quer dizer. Mas de primeiro era barreira, barreira e não deixar ninguém passar, enfrentavam carro, enfrentavam polícia, enfrentavam tudo. Hoje é só aquela manifestação pra poder gritar pelos seus direitos né, e já também começa a aprender a história dos mais antigos. [...]. Então são essas partes que eles vão chegar a conhecer, com essa parte do conhecimento deles. Então são umas coisa que a gente vê, principalmente o Roberto Pereira que já é um velho, ele contou a história, como era o sofrimento dele, e muitas das vezes a gente conta: o fulano contou mais está lá escrito. Mas talvez ele nunca conheceu essa pessoa também. [...], aí eles viram essas pessoas e precisavam saber da história e da realidade né. E hoje ninguém conhece, e aí é o que eu digo: que tem que escrever. Porque quem é que vai saber como aconteceu às manifestações aqui? Ninguém vai saber (Tuxaua Floriano, entrevista realizada em abril de 2013).

É válido ressaltar que a participação dos alunos nesse processo, não se limita à ida, ou seja, ao estar lá. Ali, os alunos são convidados a participar através de apresentações e de cantos. Há inclusive competições, para saber qual a escola é mais animada e qual destas escolas está melhor incentivando seus alunos em relação à valorização cultural como, por exemplo, com as práticas de dança do parixara, e também com criação de músicas regionais que falem da valorização e da luta pela terra.

Ao questionar os alunos sobre a importância da participação deles nestes eventos eles foram enfáticos em demonstrar o interesse em participar e acima de tudo, falaram da importância dessa participação e dos conhecimentos adquiridos. Suas falas de certa forma corroboram o que os professores já haviam defendido anteriormente, vejamos algumas respostas,

Porque essa é uma luta dos nossos antepassados, assim, dos nossos avós que vem de muitos anos atrás aí, então é muito importante pra gente ver esse conhecimento, como nossos avós, nossos pais vinham lutando por aquela terra né. Então hoje nós estamos dando essa continuidade. Então pelos jovens que não sabem ainda como é um movimento, uma manifestação, então isso é muito importante pra nós defendermos os nossos direitos né. Então isso pra nós faz uma grande importância (Valderi, aluno do 9º ano, grupos de discussão realizado em abril de 2013).

Bom, pra mim também ela é importante né, porque assim, muitas das vezes a gente não sabe as historias de nossos antepassados né, de outras comunidades. Então já nessas manifestações tem esse espaço pra gente darmos um discurso, então eles contam com foi antigamente, como eles foram se organizando, que também é bom a participação do estudante, da comunidade, então também é bom para o nosso estudo (Leidimar, aluna do 8º ano, grupos de discussão realizado em abril de 2013).

Eu também acho importante essas manifestações, porque há a participação de todos, e que nós lutamos pela nossa terra, que os nossos antepassados já lutaram muito por essa terra, enfrentaram chuva, sol. E que eles deixaram essa terra com nós que é pra gente continuar lutando (Mário, aluno do 1º ano do EJA, grupos de discussão realizado em abril de 2013).

Ao analisarmos os depoimentos acima, percebemos que estes trazem certa semelhança em seus discursos, ambos estão defendendo a participação dos alunos nas manifestações, devido ao fato de ali eles poderem entrar em contato com história dos antepassados, mas principalmente, com a história de luta dos mesmos em defesa da terra.

O primeiro, por exemplo, destaca a importância deste tipo de manifestação porque esta já era uma prática de seus avós e de seus pais, que lutaram para garantir o direito à posse da terra. Este defende, ainda, que hoje a participação dos estudantes nessas manifestações representa a continuidade desse processo de luta. Seguindo na mesma linha argumentativa, no segundo depoimento, a aluna defende sua participação em tais manifestações, como uma forma de conhecer o passado histórico da comunidade e do povo a qual pertence, pois é nestas manifestações que os mais velhos vão contar como e quando passaram a se organizar em defesa de sua terra. Para esta aluna, entrar em contato com este conhecimento é de fundamental importância para os estudantes. Já no terceiro depoimento, o aluno defende a participação nos movimentos como uma forma de manter um legado que fora conquistado por

seus antepassados. Uma vez conquistada o reconhecimento e a posse da terra é necessário sua manutenção e esta se faz a partir da participação de todos.

É importante mencionar que além do aprendizado sobre a história e os processos de lutas dos seus antepassados, os estudantes também defendem que a participação dos mesmos nestas manifestações os ajuda a se constituir como futuras lideranças dentro da comunidade, pois quando estes mais antigos não estiverem nas comunidades são eles que tomaram frente nas lutas para que os direitos que lhes foram garantidos constitucionalmente não venham a ser retirados.

Falando sobre a manifestação, eu acho importante porque os estudantes estão tendo um novo conhecimento com os mais velhos, assim, eu acho também porque, os mais velhos já morreram e agora está vindo os outros, e depois desse que está aí incentivando a gente, e é por isso que nós devemos ver como se faz, como que é pra construir também a terra. Se nós não fomos pra manifestação ninguém vai ter ideia pra estar falando com as pessoas que vem pra cá pro nosso lugar, pode ser que a gente vai entrar direto, entregando nossa terra de uma vez a coisas que não tem esses conhecimentos dos mais velhos (Suzane aluno do 9º ano, grupo de discursão realizado em abril de 2013).

Por mim, essa manifestação é importante, não é pela primeira vez que eu participo acho que mais de 5 vezes, achei importante por que, a gente teve um conhecimento de várias tribos, etnias e línguas. Então foi importante pra mim (Wiliames, aluno do 7º ano, grupo de discursão realizado em abril de 2013).

Então, só falando dessas manifestações que acontecem aqui em nossa região, porque mais pra defender a nossa terra aqui onde nós vivemos, então eu já participei de varias manifestações, então eu acho importante porque nós também estamos aprendendo outras coisas novas, mesmo que seja de antigo, mas pra nós está sendo uma coisa nova, porque de onde estamos conhecendo, tendo conhecimento com outras pessoas mais velhas, que ficam falando da nossa terra, por isso é muito importante ter essas manifestações e ter a presença de todos os jovens, e estudantes (Jeriane, aluna do 7º ano, grupo de discursão realizado em abril de 2013).

Como afirmamos linha acima, este grupo de estudantes também defende que a participação dos mesmos nas manifestações é de grande importância para seu aprendizado, principalmente, no que diz respeito ao conhecimento passado pelos mais velhos. Vemos no depoimento de Suzane, que esta defende as manifestações como uma forma de manter viva a memória dos mais velhos. Além disso, defende também a participação dos mesmos como uma forma de aprendizado para se tornar uma futura liderança na comunidade. Segundo ela, como os mais velhos já morreram é necessário que os jovens participem para aprender, pois se não houver essa participação como eles irão aprender a lutar em defesa de suas terras. Essa preocupação demonstra que eles incorporaram o discurso da defesa de direitos no contexto dos constantes ataques que os povos indígenas vêm sofrendo nos últimos anos. Os outros

dois depoimentos também seguem a mesma direção, destacando o conhecimento adquirido, bem como reforçando a importância destes no processo político de valorização e fortalecimento da identidade étnica.

De modo geral, podemos perceber que todos os estudantes são unânimes ao falar da importância de se participar desse tipo de movimento dentro e fora das comunidades. Para eles, esta é uma forma de conhecer sua própria história e o processo de luta de seus antepassados para garantir a posse da terra na qual os mesmos vivem. Essa situação só vem demonstrar que a escola Don Lourenço Zoller vem cumprindo com seu papel, no que diz respeito aos seus objetivos de formar lideranças para atuar nas comunidades.



Fotos do acervo do Pesquisador: Alunos e comunidades se organizando para descer o rio, em direção à comunidade Pedra Branca onde participaram da Manifestação contra a PEC 215. Comunidade Pedra Preta, Abril de 2013.



Fotos do acervo do pesquisador: Alunos e comunidades se organizando para descer o rio, em direção à comunidade Pedra Branca onde participaram da Manifestação contra a PEC 215. Comunidade Pedra Preta, Abril de 2013.



Foto cedida pela professora Valdirene: Alunos participando de uma manifestação contra a PEC 215, e reivindicando outros direitos por ocasião do dia 19 de abril, “dia do índio” na comunidade Pedra Branca. Abril de 2013.



Foto cedida pela professora Valdirene: Alunos participando de uma manifestação contra a PEC 215, e reivindicando outros direitos por ocasião do dia 19 de abril, “dia do índio” na comunidade Pedra Branca. Abril de 2013.

4.7 – Algumas considerações

Ao refletirmos sobre a educação escolar na comunidade Pedra Preta, foi possível perceber que esta pode ser vista e analisada como tendo duas fases. A primeira inicia-se com a introdução da escola na comunidade nos anos de 1970, e vai até o ano de 1994. Nesta primeira fase a escola estava orientada por uma pedagogia tradicional e tinha como objetivo ensinar os jovens indígenas a ler e a escrever. Esse era, portanto, o objetivo da comunidade naquele momento, visto que os mesmos vinham sofrendo grandes perdas para os fazendeiros e garimpeiros da região devido ao fato de serem analfabetos. Dessa forma, a escola era introduzida na comunidade com o objetivo de dotar os jovens e crianças indígenas de conhecimentos técnicos científicos que fossem capazes de prepará-los para enfrentar garimpeiros e fazendeiros em pé de igualdade.

Essa postura da escola viria a ser mudada a partir do ano 1994, quando se introduz na comunidade uma política educativa voltada à valorização cultural. A partir de então, a escola começa a trabalhar numa perspectiva de valorização dos diferentes aspectos da cultura. Nos primeiros anos de trabalho com esta perspectiva, a escola limitou-se a trabalhar a questão dos cantos na língua indígena e a dança do parixara. É, portanto, desse período que entram em

vigor as políticas educativas para os povos indígenas visando à valorização e o “resgate” cultural.

No entanto é partir do ano de 1998 que o trabalho em busca de uma educação diferenciada começa a ser mais efetivo na comunidade. A partir de então, os professores e comunidades passaram a lutar para reivindicar a garantia de uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. No entanto, em um primeiro momento, os professores afirmam estar mais preocupados com a questão da educação diferenciada e bilíngue, é, portanto, somente nos anos 2000 que se começa um debate sobre uma educação intercultural dentro da comunidade.

Hoje, segundo os professores, a escola Don Lourenço Zoller vem desenvolvendo uma educação, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Está sendo realizada, principalmente, com o apoio da comunidade e tem se apoiado principalmente nas práticas de projetos, sendo esta uma forma de colocar em prática a teoria aprendida na escola.

No entanto, este trabalho ainda vem encontrando algumas barreiras dentro e fora da comunidade. Na comunidade, ainda há alguns pais que não estão de acordo com essa nova proposta educativa que a escola vem desenvolvendo. Por outro lado, a própria Secretaria de Educação ainda reluta em reconhecer as atividades práticas da comunidade como um componente curricular. Entendemos que esta relutância da Secretaria de Educação está relacionada a um processo de hierarquização dos saberes já discutido ao longo deste trabalho. Portanto, este é o grande desafio dos professores na promoção de uma educação que definem como, específica, diferenciada intercultural e multilíngue.

Ao refletirmos sobre as especificidades desta escola, os professores também foram enfáticos em colocar o ensino da língua materna e a prática de projetos, como elementos definidores desta distintividade. O ensino multilíngue como é defendido pelos professores, tem como objetivo a valorização e a manutenção da língua na comunidade. Já a prática de projetos, além de buscar uma interação entre a teoria e a prática é visto como uma forma de “resgate” dos valores culturais que já não vinha sendo praticados na comunidade.

Com relação à interculturalidade e educação intercultural, os professores afirmam que esse é um debate novo e que vem sendo tratado com toda a comunidade. Hoje, de acordo com aqueles professores, a escola vem trabalhando uma educação intercultural, sendo vista como uma forma de diálogo entre culturas e, principalmente, como um diálogo de saberes entre pessoas portadoras de culturas distintas.

Neste trabalho, procuramos demonstrar como professores indígenas e não indígenas, que atuam em duas escolas indígenas de Roraima, vêm compreendendo o conceito de interculturalidade e educação intercultural e, como estes vêm aplicando tais conceitos em sua prática educativa nas comunidades nas quais estão inseridos. Para tanto, partimos de uma perspectiva histórico-antropológica no intuito de evidenciar como, ao longo desses cinco séculos de história, desde a Colônia ao Estado Republicano, a escola foi um instrumento privilegiado para a “domesticação” dos povos indígenas, no intuito de alcançar sua submissão e promover seu aniquilamento cultural e linguístico. A escola também promoveu a negação de suas identidades, através da destituição de seus atributos étnicos e culturais, conduzindo os povos indígenas à integração e à idealizada comunhão nacional (GRUPIONI, 2003). Desta maneira, a escola foi durante todo esse período, um elemento de homogeneização cultural, a serviço de uma cultura dominante, que tinha como objetivo “civilizar” as populações nativas que aqui viviam.

Esta postura “educativa homogeneizante” passaria por um processo de mudança a partir dos anos de 1970. Esta mudança foi impulsionada pelos movimentos sociais que foram surgindo em escala planetária, após o “mítico 68” (DIETZ, 2012), que desencadeou o chamado multiculturalismo nos Estados Unidos e sua posterior expansão para a Europa e América Latina. Foi, portanto, na esteira desses movimentos reivindicatórios que o movimento indígena e indigenista ganhou força aqui no Brasil, e passou a reivindicar o reconhecimento de suas identidades étnicas e culturais, bem como um modelo educativo pautado no respeito as suas formas específicas de ser e fazer educação.

A década de 1970, nesse sentido, passou a ser vista como um marco histórico para os movimentos sociais reivindicatórios, ou seja, para o multiculturalismo, pois fora neste período que se iniciaram as principais mudanças em relação aos processos de reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos mais diversos grupos que viviam e ainda vivem no interior das sociedades multiculturais. Foi, portanto, a partir desta década que diversas iniciativas foram sendo desenvolvidas pelos governos, tanto no campo educativo, quanto em outras áreas, no sentido de atender às demandas dos diversos grupos minoritários.

Nos Estados Unidos, por exemplo, o fenômeno do multiculturalismo suscitou uma nova forma de gestão da diversidade étnica e cultural presente naquela sociedade. Com o multiculturalismo, surgiram não somente as políticas de reconhecimento da diversidade, mas também, ações que visavam romper com o modelo segregacionista de sociedade. Estas ações, conhecidas como *affirmative action*, se fizeram presentes tanto no campo do trabalho, quanto no campo da educação, com maior ênfase neste último e tinha como objetivo o “empoderamento” dos grupos minoritários.

É válido ressaltar que este modelo de gestão da diversidade cultural, baseado em ações afirmativas, também fora desenvolvido em outros países anglo-saxônicos. Nestes, assim como nos Estados Unidos, a gestão da diversidade deu-se por meio das políticas de ações afirmativas direcionadas aos grupos minoritários. Entretanto, foi no campo educativo que o movimento multicultural ganhou sua maior expressão, promovendo os mais diversos modelos educativos como forma de “promoção e reconhecimento” da diversidade, através do que se convencionou chamar “educação multicultural”. Diferentemente destes, em alguns países da Europa, como, Espanha, França, Itália e outros países da Europa oriental, o modelo de gestão da diversidade no campo educativo, estava mais voltado para o reconhecimento e valorização da diversidade étnica cultural, que para o empoderamento dos grupos. Nestes países, o modelo educativo desenvolvido para estas coletividades tinha como base uma perspectiva intercultural de origem francófona, que além de promover o reconhecimento da diversidade, propunha a convivência e o intercâmbio cultural entre os sujeitos envolvidos.

Foi, portanto, esta última perspectiva de gestão da diversidade em contextos educativos, que migrou para a América Latina, como alternativa aos modelos educativos integracionistas e homogeneizadores que vinham sendo impostos às minorias étnicas. Este modelo educativo, em alguns países da América Latina, recebeu o nome de Educação Intercultural Bilíngue, em outros, Educação Bilíngue, Educação Bicultural, ou ainda Etnoeducação. Aqui no Brasil, esse modelo educativo, reivindicado pelos povos indígenas e indigenistas, convencionou-se chamar Educação Escolar Indígena, Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue. É válido mencionar que, se nos Estados Unidos e Europa, os modelos educativos, multicultural e intercultural, estavam voltados aos migrantes, negros e outras minorias étnicas, aqui na América Latina, este modelo educativo surge notadamente para atender às populações indígenas.

No caso específico do Brasil, as reivindicações por um modelo educativo que fizesse frente aos modelos salvacionistas, integracionistas e homogeneizadores, começaram a surgir nos anos de 1970. Tais reivindicações, surgidas no seio do movimento indígena e indigenista encontrou eco nas campanhas de reivindicações mais amplas que se faziam em toda a América Latina. Nesse processo reivindicativo, o movimento indígena organizado questionava os modelos educacionais que até então vinham sendo impostos às suas comunidades e exigia uma educação voltada à valorização de suas práticas culturais, no qual fosse possível, não somente o reconhecimento de sua diversidade, mas principalmente o uso de suas formas próprias de fazer educação e que servisse como um instrumento de fortalecimento de suas identidades. Nesse sentido, a escola, que antes era vista pelos povos indígenas como um instrumento de homogeneização, passava por um processo de ressignificação, constituindo-se como um importante instrumento na luta por sua autodeterminação.

Com a Constituição Federal de 1988, o Brasil se reconheceu como uma nação pluricultural, e pôs fim ao modelo integracionista que pesava sobre os povos indígenas como uma “categoria transitória” (PALADINO; ALMEIDA, 2012), e estabeleceu que o Estado brasileiro deveria assegurar as condições para que estes povos pudessem permanecer como tais, se assim o desejassem. A partir de então, instalava-se um novo paradigma na relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Dentre os direitos reconhecidos aos povos indígenas pela Constituição Federal, expressamos aqui os relacionados à educação. No que diz respeito à educação escolar, a Constituição Federal assegurou aos povos indígenas brasileiros, o direito a uma educação diferenciada, que respeite seus modos próprios de ensino e aprendizagem. A partir do estabelecido na Constituição, uma série de outros documentos normativos foi sendo publicados. Estes por sua vez, legitimaram do ponto vista normativo, a garantia de uma *educação escolar, bilíngue, específica, diferenciada e intercultural*, para os povos indígenas.

Entretanto, ao analisarmos do ponto de vista prático e tomando como base duas escolas indígenas no estado de Roraima, foi possível perceber que este modelo educativo que vem sendo implementado nas comunidades indígenas, sob o lema de *educação intercultural*, como uma proposta alternativa aos modelos homogeneizantes, parece não responder aos anseios das comunidades, e mais que isso, parece está muito aquém, daquilo que as lideranças e movimento indígena almejavam como educação diferenciada nos anos de 1970, quando do início das reivindicações.

Como vimos no terceiro capítulo deste trabalho, o movimento indigenista, através de suas lideranças junto com organizações indigenistas dos anos de 1970/80, reivindicava que as comunidades tivessem autonomia para gerir suas escolas, bem como definir seus modelos educativos. A partir destas reivindicações, diversas organizações não governamentais, juntamente com os povos indígenas, foram construindo modelos alternativos de educação escolar indígena, os quais deram as bases para a formulação da atual política educativa nacional destinada a estas coletividades. Entretanto, se nas propostas alternativas pensadas e geridas pelos povos indígenas havia essa autonomia por parte dos povos indígenas, no atual modelo, essa autonomia parece se diluir e ficar apenas no nível do discurso. Mesmo, que o Estado tenha garantido, do ponto de vista normativo, que a Educação Escolar Indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, não garante sua efetividade prática.

Nos dois casos aqui analisados, pudemos perceber que embora os professores defendam que a educação escolar ali na comunidade é diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, estes afirmam que esta não se faz em sua plenitude, devido às inúmeras dificuldades que se interpõem à sua efetivação. Na primeira escola analisada, por exemplo, os professores foram enfáticos ao afirmar que vêm tentando trabalhar de forma diferenciada e que vêm tentando promover uma educação intercultural na comunidade, no entanto, esta não tem sido uma tarefa fácil.

Ao comentarem suas experiências do fazer educativo intercultural, os professores da escola Eurico Mandulão evidenciaram que as principais dificuldades por eles enfrentadas para a efetivação de uma educação intercultural estão no fato de os mesmos não serem indígenas, não conhecerem e não compartilharem a realidade cultural da comunidade e não possuem uma formação específica para tal. Além destas dificuldades apresentadas pelos professores, que entendemos ser de ordem prática, os mesmos ainda elencaram algumas questões que do ponto de vista normativo são essenciais para pensar a interculturalidade e educação intercultural, tanto naquela comunidade, quanto nas demais escolas indígenas de Roraima. Trata-se, portanto, da ausência de uma proposta pedagógica, bem como de um currículo específico que contemple os saberes e práticas da comunidade.

Estas questões apontadas pelos professores são interessantes, pois nos ajudam a refletir sobre os desafios que as escolas e professores indígenas terão de enfrentar para a consolidação deste modelo educativo em suas comunidades. A ausência de uma proposta pedagógica, assim como de um currículo próprio, evidencia que a “autonomia”, dada às escolas indígenas, fica

apenas no nível do discurso, pois do ponto de vista prático, estas são de certa forma “obrigadas” a ensinar aos alunos, não aquilo que a comunidade almeja, mais o que vem sendo “imposto” pelo sistema educativo nacional. Tal situação demonstra que, apesar de no plano normativo, ser ressaltado o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas, a prática revela que a educação escolar destinada a estes povos continua com um viés homogeneizante, o qual, quando não desconsidera o conhecimento indígena, o hierarquiza.

Esse processo de hierarquização dos conhecimentos é visível tanto nos currículos, quanto nas práticas das duas escolas analisadas. No currículo, por exemplo, a valorização e o reconhecimento da cultura, bem como dos conhecimentos dos povos indígenas, são reduzidos às disciplinas de língua materna, arte indígena e prática de projetos. Estas com uma carga horária bem inferior a qualquer outra disciplina que compõe o currículo da escola. Na prática pedagógica, por exemplo, mais uma vez, há uma hierarquização, já que o conteúdo que vem do sistema educacional nacional é visto como conhecimento, enquanto os conteúdos das práticas tradicionais são visto como saberes, portanto inferior. Ora, se entendemos que o modelo educativo intercultural propõe um tratamento igualitário da diversidade, sem que haja sobreposição de uma cultura sobre a outra, fica evidente que do ponto de vista normativo, o atual modelo educativo destinado aos povos indígenas, mais hierarquiza que interculturaliza.

Esse viés homogeneizante é visivelmente percebido nas duas escolas analisadas. Quando consideramos sua estrutura organizacional, percebemos que estas, além de compartilhar um currículo nacional, compartilham também da mesma estrutura organizacional das escolas não indígenas. A estas escolas, assim como as demais, é exigida através do calendário oficial, uma carga horária de 800 horas aulas, divididas em 200 dias letivos. Esta estrutura organizativa, imposta pelas Secretarias Estaduais e/ou Municipais de educação, inviabiliza que as comunidades possam trabalhar de acordo com seus próprios sistemas.

É importante mencionar que mesmo estas Secretarias afirmando que as comunidades e escolas indígenas têm autonomia para adaptar o calendário de acordo com suas realidades, estas não deixam de exigir o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas aulas. Essa exigência, muitas vezes, faz com que os professores deixem de realizar atividades práticas de grande valor e aprendizagem cultural para os alunos e para a comunidade, já que devem cumprir uma determinada carga horária em sala de aula, o que acaba por reduzir a educação

escolar indígena a uma “imposição” de conteúdos ocidentais, sem, contudo, relacioná-los com determinadas práticas da comunidade.

Na escola Eurico Mandulão, além da ausência de uma proposta pedagógica e de um currículo próprio que possa definir um modelo educativo pautado nos ideais da comunidade, há ainda outro grande desafio: formar professores da própria comunidade. Como vimos, atualmente, o fato de a maioria dos professores que ali atuam não ser indígenas, tem dificultado a promoção de uma educação intercultural. Tais dificuldades estão relacionadas, principalmente, ao não conhecimento e vivência destes professores dos aspectos culturais da comunidade e por isso, não conseguem promover um diálogo intercultural e/ou diálogo de saberes entre o conhecimento indígena local e o conhecimento não indígena ocidental que se quer global. Não estamos com isso defendendo que não haja professores não indígenas nas comunidades, mas observando a necessidade destes passarem por um processo de formação específica, antes de irem trabalhar em comunidades e escolas indígenas, ou seja, defendemos a necessidade destes conhecerem alguns aspectos culturais das comunidades e dos povos com os quais trabalham. Do contrário, como se valoriza aquilo que não se conhece?

De modo geral, ao analisarmos a escola Eurico Mandulão, percebemos que apesar das diversas dificuldades apresentadas, os professores afirmam estar tentando promover uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Como vimos, no capítulo três desde trabalho, para os professores da Eurico Mandulão, a educação intercultural naquela comunidade vem sendo promovida através das disciplinas de língua materna, prática de projetos e arte indígena. A escola, através destas disciplinas vem promovendo não somente o “resgate”, mas principalmente a valorização da cultura comunitária. No que diz respeito à interculturalidade, estes a veem como uma relação entre as duas culturas ou dois mundos distintos, sendo a educação escolar ou educação intercultural a responsável pelo processo de articulação entre estes dois mundos, sem, no entanto, hierarquizá-los.

Da mesma forma que na escola Eurico Mandulão, os professores da escola Don Lourenço Zoller afirmam que, apesar das dificuldades, vêm desenvolvendo uma educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue ali na comunidade Pedra Preta. Para estes, a educação intercultural é uma realidade na comunidade, haja vista que a própria comunidade é intercultural.

Naquela escola, os professores afirmam que a realização deste modelo educativo tem sido feito, através das disciplinas de língua materna e prática de projetos, sendo, portanto,

através destas disciplinas e práticas que a educação intercultural vem sendo efetivada. Diferentemente da escola Eurico Mandulão, na escola Don Lourenço Zoller, o projeto de uma educação diferenciada vem sendo assumido, não somente pela Escola, mas por toda a comunidade. Com relação ao ensino da língua, mesmo com alguma resistência pudemos perceber que há um projeto da própria comunidade para a “revitalização da língua” através do seu uso cotidiano na comunidade. Este projeto vem sendo assumido, no intuito de promover uma “imersão” na língua, para que através desta, as crianças, jovens e adultos possam aprender de forma concreta a língua materna. Uma vez que estes aprendem a língua no seio familiar, à escola, cabe o processo de sistematização desta, ou seja, o ensino da leitura e da escrita.

No que diz respeito à interculturalidade, os professores são enfáticos em afirmar que vêm praticando uma educação intercultural, pois, a convivência de duas etnias ali na comunidade, compartilhando suas experiências já demonstra uma interculturalidade de fato. Para estes professores, a interculturalidade é exatamente esse diálogo entre grupos culturalmente diversos, o que proporciona uma troca de saberes enriquecendo-os mutuamente. Segundo eles, a interculturalidade vai além de um diálogo de culturas, é, portanto, um diálogo entre pessoas e grupos sociais diferentes portadores de culturas diferentes. Para os professores da escola Don Lourenço Zoller, o maior desafio na promoção da educação intercultural na comunidade não está nas relações interétnicas dentro da comunidade, pois ali, apesar das pequenas divergências que possam surgir, estes conseguem resolver a partir do diálogo. O grande problema, segundo eles, está em conseguir dialogar com as estruturas de poder do estado que, apesar do discurso de respeito e valorização da diversidade, vem tentando impor uma proposta homogeneizante, através de um currículo nacional que tende a não aceitar os saberes e as práticas comunitárias como parte do currículo escolar.

Dessa forma, o que se percebe é uma hierarquização do saber, onde o saber tradicional construído e repassado de geração em geração por centenas de anos, é visto como algo menor diante do “conhecimento científico” ocidental. Esse é, portanto, o grande desafio das escolas indígenas na promoção da educação intercultural: romper com estas estruturas colonialistas que ainda persistem nas escolas e comunidades indígenas. Para tanto, é preciso levar em conta que a interculturalidade vai além de uma simples relação entre culturas, como defendida por muitos professores e atores citados ao longo deste trabalho.

A interculturalidade deve ser vista como um processo de construção de “outro” conhecimento, de “outra” prática política, uma “outra” forma de pensamento em oposição à modernidade e colonialidade como supõem Catherine Walsh (2002) e Walter Mignolo (1999). É preciso, segundo estes autores, “descolonizar o saber”, pois um povo não consegue sua autonomia através de um ato político de separação do Estado colonizador, para que se consiga esta autonomia é fundamentalmente necessária, a elaboração de “outra” ideologia que seja capaz de subverter as formas de pensar e de agir que o estado lhe impõe.

Finalizando coincidimos com Paladino e Almeida (2012) quando afirmam que a educação intercultural, não deve apontar simplesmente para uma relação entre conhecimento, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento ocidental e trazer a mesa de debate a temática do poder que, muitas vezes, é desconsiderada neste processo. Nesse sentido, entendemos que uma proposta de educação intercultural não deve limitar-se somente à dimensão da diferença, esquecendo a dimensão da desigualdade e as relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas são submetidas, pois se não houver uma preocupação com estes últimos aspectos, a educação ainda que “intercultural”, continuará contribuindo para a reprodução das estruturas de discriminação social.

É preciso, portanto, romper com essa ideologia do sistema educativo nacional, que se utiliza da interculturalidade de forma simplista e pouca crítica. Ideologia esta, que para desenvolver a educação intercultural reduz as complexidades culturais dos povos indígenas a alguns símbolos como: comidas, danças, roupas e heróis. Da mesma forma, entendemos que é preciso romper com uma postura acrítica deste mesmo sistema, que coloca a cultura como algo homogeneamente compartilhado por todos, sem, contudo, considerar as diferenças intraculturais do próprio grupo.

Por fim, defendemos que a interculturalidade no campo da educação, deve ser vista como sendo um “projeto”, projeto esse, que questione as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas tendo como base as diferenças culturais e promova relações mais igualitárias cujo intuito é: eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas e estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas. Nesse sentido, as diferenças não devem ser vistas como sinônimo de desigualdades, mas como uma pluralidade de “mundos de vidas”, onde a compreensão destes requer também uma pluralidade de pautas compreensivas.

ABDALLAH PRETECEILLE, M. **La Educación Intercultural**. Barcelona, idea Books, 2001.

ÁLVAREZ LEITE, Lucia Helena. **La educación intercultural bilingüe: el caso brasileño**. 1ed. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

ANSION, Juan. La interculturalidade y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. In: **Educación en ciudadanía intercultural**. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, 2007.

ANSIÓN, Juan. **Educación Intercultural**. (s/d.) disponível em: [http://www.pucp.edu.pe/ridei/?resultado.htm+Educación intercultural bilingüe](http://www.pucp.edu.pe/ridei/?resultado.htm+Educación+intercultural+bilingüe). Acessado em 07 de setembro de 2009.

ANTOLÍNEZ, Inmaculada. Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. In: **Papeles del CEIC** vol.2011/2. Nº 73, CEIC (**Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva**), Universidad del País Vasco. Disponível em: www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf. Acessado em 10 de setembro de 2013.

AQUINO, José Alejandro Salcedo. **Multiculturalismo: orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista**. México, 2001.

BAINES, Stephen G.. **Povos indígenas na fronteira Brasil-Guiana e os megaprojetos de integração econômica**. *Cienc. Cult.*[online]. 2013, vol.65, n.1, pp. 40-42. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252013000100016&script=sci_arttext. Acessado em: 10/11/2013.

BANKS, J. Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, en J. A. Banks, y J. Lynch (eds.) **Multicultural Education in Western Societies**. Holt, Rinehart & Winston, Londres, 1986a, pp. 02-28.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **Procesos Interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina**. México, 2006.

BARRIO, Ángel B. Espina. Culturas locales iberoamericanas, comunicación e interculturalidad. In: **Conocimiento local, comunicación e interculturalidad**. Angel B. Espina Barrio (org) Recife: Massangana, 2006.

BARROS, Maria Cândida Drummond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo Latino-americano: história de uma aliança (década de 1930 a1970) In: **Revista de Antropologia da USP**. 2004 v.47 N.01 pág. 45-85.

BARROS, Maria Cândida Drummond Mendes. **Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistics**. Tese do doutorado em Antropologia Social. Campinas 1993

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro 2000.

BEUCHOT, Mauricio. Hacia un pluralismo cultural analógico que permita la democracia. En ARRIARÁN, S.; BEEUCHOT, Mauricio. **Filosofia, neobarroco y multiculturalismo**. Itaca, México, 1999.

- BITTENCOURT, Luciana. A fotografia como instrumento etnográfico. IN: **Anuário Antropológico/92**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.
- BONETTI, Alinne & FLEISCHER, Soraia. **Entre saias justa e jogos e cintura**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pesquisa participante**/Carlos Rodrigues Brandão (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais**. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições técnicas, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDAU, Vera Maria, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo educacional**. Vol.10, nº 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. PUC – Paraná Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189114444009>. Acessado em 20/04/2011.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria Candau (org) Rio de Janeiro: 7letras, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e conflitos. In: Vera Maria Candau. (org). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim. (org) **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura intercultural/Núcleo Insikiran/UFRR**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.
- COLLET, Celia Leticia Gouvêa. “Quero progresso sendo índio”. **O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. Dissertação de Mestrado em antropologia social. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ. 2001
- CHARLE, Christophe. Introducción a la Segunda parte. In: CHARLE, Christophe; SCHRIEWER, Jurgén; WAGNER, Peter (orgs) **Redes Intelectuais Transnacionais: formas de conhecimento acadêmico e búsqueda de identidades culturales**. Barcelona/México, 2006.
- CIDR. Índios de Roraima: makuxi, taurepang, ingariko, wapixana. **COLEÇÃO HISTÓRICO ANTROPOLOGICA Nº 1**. Boa Vista, Diocese de Roraima, 1989.
- CRUZ, Odileiz. The Ingarikó (kapon) on the Raposa Serra do Sol indigenous land. In: **Tensões mundiais**, Fortaleza, V. 2. N. 6. Jan/jun. 2008, pp.155-188.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com e outros ensaios**. São Paulo 2009.

DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira – Entre a Antropologia e a Educação. In: Tânia Dauster (Org). **Antropologia e Educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2007, p. 13-36.

DIAZ DE RADA, Angél. Enografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela. Tensiones disciplinares y aplicabilidad del los saberes etnográficos. UNEDE, Espanha, 2012.

DIETZ, G; L.S MATEOS CORTÉS. El discurso intercultural ante el paradigma de la Diversidad. In: Teresa Aguado Ondina & Margarita del Olmo (org) **Educación intercultural perspectivas y propuestas**. Madrid, 2009.

DIETZ, G; L.S MATEOS CORTÉS. **Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México, 2011.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica**. México: FCE, 2012.

DIETZ, Gunther. Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. In: **Revista de Antropología Iberoamericana**. Vol. 6 N.01. enero- abril de 2011. Pag. 03-26.

DURHAM, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth. (Org.) **A aventura antropológica. Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1986.

EMIRI, Loretta. **O núcleo de educação indígena de Roraima e a conjuntura nacional da educação escolar indígena**. Boa vista – RR. 1992 (mimeo).

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **antropologia história e educação: a questão indígena na escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 2ª edição – São Paulo: global, 2001.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens a conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado em antropologia social. São Paulo, USP, 1992.

FERRÃO CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro 7letras, 2009.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús. **Cadernos de antropologia da educação** / Leopoldo Jesús Fernández González, Tânia Regina Eduardo Domingos. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

FISHMAN, J.A. Bilingual education. An international sociological perspective. Newbury House, Rowley. 1976.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos Processos Educativos**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE. Rio de Janeiro, 2001.

_____. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.** , Rio de Janeiro, nº23, 2003. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo.php>? Acesso em: 23 Jan 2008

_____. Política de Diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ**, n, 23, 2003. Disponível em: <[HTTP: //www.Scielo.br/scielo](http://www.Scielo.br/scielo) Acesso em: 23 Jan 2008.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- GASCHÉ, Jorge. **De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina**. Documento disponible en: <http://www.cemca.org.mx/UserFiles/GASCH-.pdf> acessado em: 10/10/2013.
- GASCHÉ, Jorge. **Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?**
- GARCIA CANCLINE, Nestor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo, 2008.
- GARCIA, Maria Elena. **Desafios de la interculturalidad: educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú**. Lima, IEP, 2008.
- GARCIA, Maria Elena. **Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru**. Stanford University Press, Stanford, California, 2005.
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: Imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ. 1997.
- GRUPIONI, Luiz Donisete Benze. **Das leis para a prática: avaliação do cumprimento da legislação da educação escolar indígena no país**. Reunião extraordinária sobre educação escolar indígena. Brasília, 12 de março de 2003.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. São Paulo, USP: 2008. Tese de doutorado em antropologia Social.
- GUSMÃO, Neusa. Antropologia, estudos culturais e educação desafios da modernidade. **Revista Pro-Posições**. v.19, n.3(57) set/dez 2008.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais** . (org) Liv Sovik. Brasil, 2003.
- HEPBURN, M.A. El problema del multiculturalismo y de la cohesión social en una sociedad democrática: los Estados Unidos, modelo o ejemplo? In: **Revista perspectivas**, v XXII, n 1, p. 83-93, 1992.
- JACKSON. Trabalho de Campo. In: **Dicionário de Antropologia**. Mexico 2000.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: Imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- JULIÃO, Geisel Bento. **Currículo como Construção Social em Contexto de Cidadania Intercultural Indígena**. São Paulo, PUC: 2011. Dissertação de Mestrado.
- KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Del Roraima al Orinoco I**. Caracas: Ediciones del Banco Central de Venezuela, 1979.
- KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Del Roraima al Orinoco III**. Caracas: Ediciones del Banco Central de Venezuela, 1982.

KINCHELOE, Joe L; STEIBERG, Shirley R. **Repensar el Multiculturalismo**. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L, 1999.

KYMLICKA, Will. **Ciudadanía Multicultural Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías**. Paidós, Barcelona, 1996.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural dois**. Rio de Janeiro, 1993.

LOVELACE, Marina. **Educación multicultural; lengua y cultura en la escuela plural**. Madrid, 1995.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur pista para una investigación comprometida y dialogal. In: LÓPEZ, Luis Enrique (orgs) **Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas**. La Paz, Bolivia, 2009.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: **antropologia história e educação: a questão indígena na escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 2ª edição – São Paulo: global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. Porque discutir hoje a educação indígena? In: **Comissão Pro-índio de São Paulo. A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio. A filosofia e a Pedagogia na educação indígena: um resumo dos debates. In: **Comissão Pro-índio de São Paulo. A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981.

MARTIN, A Desiré. Multiculturalismo. In: **Dicionário de estudos culturais latino-americanos**. México, 2009.

MATEUS CORTÉZ, Laura Selene. **La migración transcultural del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México**. Ediciones Abya-Yala Quito, Ecuador 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, 1997.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Educação Intercultural e justiça cultural**. São Leopoldo, 2009.

MELO, Maria Auxiliadora de Souza. **Metamorfose do saber Macuxi/Wapichana:**

Memoria e Identidade. Universidade Federal do Amazonas, 2000. Dissertação de Mestrado.

MIGNOLO, Walter D. “Colonialidad del poder y diferencia colonial”. **Anuario Mariateguiano**, vol.IX, n.10, 1999.

MIRANDA, Felipa Bizarro. **Educação Intercultural e Formação de Professores**. Porto editora; 2004. Portugal

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

MUÑOZ SEDANO, A. **Educación Intercultural: teoría e práctica**. Madrid: Escuela Española, 1997.

MUÑOZ CRUZ, Héctor (2004) **Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad**. Escritos 29: p. 9-49.

- MUÑOZ CRUZ, Héctor (2002) La diversidad en las reformas educativas interculturales. **Revista Electrónica de Investigación Educativa** 4(2): p. 1-22.
- NASH, Mary. Prefacio. In: KINCHELOE, Joe L; STEIBERG, Shirley R. **Repensar el Multiculturalismo**. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L, 1999.
- NASCIEMNTO, Raimundo Nonato F. do. **Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR**. Recife, 2009 (Dissertação de mestrado em Antropologia Social).
- NARANJO JIMÉNEZ, Yolanda. **Cultura Comunitária e Escola Intercultural: más allá de un contenido escolar**. México, 2009.
- NETO, Vanthuy Raimundo. **Dirigir almas e servir ao jeito de muitos: a missão dos beneditinos juntos aos povos indígenas e Roraima – 1909 a 1948**. Pontifícia Faculdade de Teologia de Nossa senhora da Assunção. São Paulo – 2000. Dissertação de mestrado.
- OLIVEIRA, Rosisk Darcy de. OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: **Pesquisa participante** / Carlos Rodrigues Brandão (org.) São Paulo: Brasiliense, 1999.
- OLIVÉ, Leon. **Interculturalismo y justicia social**. México, 2006.
- OLIVÉ, Leon. **Ética y diversidad cultural**, FCE-UNAM, México, 1993.
- OLIVÉ, Leon. **Razón y Sociedad**, Fontamara, México, 1996.
- OLIVÉ, Leon. Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad, y consenso. En: VELASCO, A. **Racionalidad y cambio científico**, Paidós – UNAM, México, 1997.
- PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional**. Dissertação de Mestrado em antropologia social. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ. 2001
- PALADINO, Mariana. Educação Intercultural, Gênero e movimentos sociais, Identidades, Diferenças e Mediações. Texto apresentado II Seminário Internacional: Educação Intercultural, Gênero e movimentos sociais, Identidades, Diferenças e Mediações. Realizado entre os dias 08 a 11 de abril de 2003, na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/antigo/semint/trabalhos%202/Mariana%20Paladino.UFRJ.doc>. Consultado em 08/06/2013.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/ UFRJ, 2012.
- PEIRANO, Mariza Gomes e S. A favor da Etnografia. In: **Revista série antropologia da UNB**, Brasília 1992. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm>. Acesso em 22/05/2007.
- REPETTO, Maxim. **Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciado em Roraima, Brasil**. Tese de doutorado UnB, 2002.
- REBOLLEDO, Nicanor. **Cultura, escolarización y etnografía. Los plikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá**. México, 2009.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SALES CIGES, Auxiliadora; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela. **Programa de Educação Intercultural**. Bilbao, 1997.

SANTILLI, Paulo. Os filhos da nação. In: **Revista de antropologia da Universidade de São Paulo** (USP); volumes, 30/31/32 ano 1987/1988/1989. pp. 427 -456.

_____. **As Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi**. São Paulo: SP;EDUSP/FAPESP, 1994.

SAN RAMÁN, T. Escuela y relaciones internicas. In: SANTAMARIA, E.; PLACER, F.G. (orgs). **Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural**. Barcelona: Virus, 1998, pp.73-89.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. *Lua Nova* [online]. 1997, n.39, pp. 105-124. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007 acessado em: 17/11/2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre, 1975.

SCHMELKES, Sylvia. Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. In: AGUILA, Manoel silva (org). **Nuestras Universidades y la educación intercultural. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural**. Manoel Silva Águila (org). Santiago do Chile, 2009. Disponível em: http://www.facso.uchile.cl/noticias/2009/educacion_superior_intercultural.htm

SCHMELKES, Sylvia. **Educación y diversidad cultural**. En Alicia de Alba, **¿Qué dice la investigación educativa**. México: COMIE, 2008.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: Reinado Matias Fleuri (org). **Educação intercultural. Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, M.; BRANDIM. M. Multiculturalismo e educação. In: **Diversa** Ano 1, n.1 p. 51-66, jan-jun 2008.

SILVA Jr, Hédio. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica – breve histórico. In: RAMOS, Maria Nogueira, ADÃO, Jorge Manoel e BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. pp. 73-101.

SORIANO, Ramon. **Interculturalismo: Entre o liberalismo e o comunitarismo**. Espanha, 2004.

TASSINARI, Antonella. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: **antropologia história e educação: a questão indígena na escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 2ª edição – São Paulo: global, 2001.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Instituto Piaget: Lisboa, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educación e Multiculturalismo**. México, 2007.

TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. Interculturalizando el Multiculturalismo. In: **Biubliotheque de la Méditerranée, Sciences humaines en Méditerranée**. 2002. Disponível em : http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/fidel_tubino.pdf

TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. La interculturalidade Critica como proyecto Ético Politico: In: **encuentro continental de educadores Agostinos**. Lima Peru 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.

VALENTE, Ana Lucia E.F. **Educação e diversidade Cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade a educação intercultural. A antropologia da educação na formação de professores. In: **Educação Sociedade e Culturas**, nº 12, 1999. pp. 123-162 .

VIEIRA, Ricardo. A Antropologia da educação na formação dos professores. In: Ricardo Vieira. (org). **Histórias de Vida e Identidades – Professores e interculturalidade**. Porto: Afrontamentos, 1999

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria Candau (org) Rio de Janeiro: 7letras, 2009. pp. 12-42.

WALSH, Catherine. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En: **Desde Adentro. Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina**, Lima: Centro de Desarrollo Etnico, 2011. pp. 93-105.

WALSH, Catherine. “(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. In: FULLER, Norma (ed). **Interculturalidad y política. Desafios y posibilidades**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002, p.115-142.

WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é resposta? In: **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 12. Rev. da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Afrontamento, 1999. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina12.htm> Acessado em: 22/09/2009.

WOLF, Eric. Trabalho de campo e teoria. In: **Antropologia e poder** / Wolf, Eric; organizado por Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins ribeiro: tradução de Pedro Maia Soares. – Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

WOOTIRMAN, Klaas. Breve contribuição pessoal à discussão sobre a formação do antropólogo. In: **Série Antropológica**, Nº 182 Brasília, 1995.

Sites visitados.

http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2408
<http://www.rizoma.ufsc.br/antigo/semint/trabalhos%202/Mariana%20Paladino.UFRJ.doc>
http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2408
<http://www.uneal.edu.br/programas/programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-indigenas-prolind>
<http://noticias.ufsc.br/2013/05/seminario-debatera-licenciaturas-interculturais-indigenas-no-brasil/>
<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr#>
<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr#>
<http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa>

Documentos avulsos.

ATA DA REUNIÃO AMPLIADA DA MISSÃO SÃO JOSÉ DO SURUMU DIAS 4 E 5 DE ABRIL DE 1978. PG. 01 ARQUIVO DA DIOCESE DE RORAIMA.

ATA DO ENCONTRO PARA AVALIAÇÃO E ESTUDO DO INTERNATO E ESCOLA SURUMU E DA PASTORAL EDUCACIONAL INDIGENISTA DA DIOCESE DE RORAIMA. SURUMU, 27-30 DE NOVEMBRO DE 1981. ARQUIVO DA DIOCESE DE RORAIMA.

DOCUMENTO HISTÓRICO O DIA D, MIMEOGRAFADO, CEDIDO PELO PROFESSOR SEBATIÃO BENTO.