

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS AMAZÔNICOS: REFLEXÕES A PARTIR DE CONCEPÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS GAVIÃO IKOLEN DE RONDÔNIA

SCHOOL EDUCATION IN AMAZON INTERCULTURAL CONTEXTS: REFLECTIONS FROM CONCEPTIONS OF INDIGENOUS TEACHERS OF GAVIÃO IKOLEN DE RONDÔNIA

Genivaldo Frois Scaramuzza
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Resumo: O texto em tela apresenta os resultados de pesquisas desenvolvidas junto ao povo indígena Gavião Ikolen de Rondônia. Tem como principal objetivo, problematizar a concepção de professores indígenas Gavião de Rondônia a respeito da escola de modo a compreender o significado e articulação dos processos educacionais escolares. Expõe desafios na produção da escola diferenciada, principalmente a tensa relação entre concepções de escola/educação indígena com as concepções postas por um estado centrado na modernidade e referenciado pela colonialidade. Tais tensões estão articuladas pelos conflitos e relações de poder entre as diferentes lógicas de conhecimento que aparecem na escola provocando rupturas epistemológicas orientadas por uma tradução intercultural do que é a educação escolar.

Palavras-Chave: Educação indígena. Saberes. Interculturalidade. Colonialidade.

Abstract: The text on the screen shows the results of research carried out with the indigenous people of GaviãoIkolen de Rondônia. Its main objective is to problematize the conception of indigenous Gavião de Rondônia teachers about the school in order to understand the meaning and articulation of the school educational processes. It exposes challenges in the production of the differentiated school, mainly the tense relation between concepts of school/indigenous education with the conceptions put by a state centered on modernity and referenced by coloniality. Such tensions are articulated by the conflicts and power relations between the different logics of knowledge that appear in the school provoking epistemological ruptures oriented by an intercultural translation of what is the school education.

Keywords: Indigenous education. Knowledge. Interculturalism. Coloniality.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

As escolas indígenas têm sido desafiadas a produzirem uma educação intercultural, no entanto, essas tramas conceituais não possuem antecedentes nas culturas indígenas e foram produzidas a partir de pressupostos epistêmicos da cultura ocidental que em sua grande maioria se constituiu a partir da unilateralidade e da monocultura. Neste sentido discutiremos neste texto concepções de escola produzidas por professores indígenas Gavião de Rondônia. Esta etnia indígena localiza-se na divisa do Estado de Rondônia com o estado de Mato Grosso. Segundo Neves (2009, p. 120-121) os Gavião “[...] se identificam como Ikólóéhj, que significa Gavião na língua indígena”. Habitam a Terra Indígena Igarapé Lourdes onde dividem o território com a etnia Arara, tradicionais moradores daquele espaço.

O povo Gavião sofreu profundamente o processo de expansão das frentes de colonização na região amazônica. Perderam seus territórios tradicionais no noroeste de Mato Grosso de onde foram expulsos em função da expansão agropecuária e das guerras Interétnicas com outros povos indígenas. Na segunda metade do século XX, sua população estava reduzida a 100 pessoas (LEONEL, 1983, 1998, 2001; NEVES, 2009), e atualmente se constituem com uma população de 603 pessoas (BRASIL-SIASI/SESAI, 2012).

O processo de escolarização Gavião iniciou-se a partir da chegada em seus territórios das Missões Novas Tribos do Brasil na década de oitenta do século XX, sendo posteriormente assumido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Atualmente a cargo do Ministério da Educação representado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a educação escolar tem se tornado um campo de disputa entre professores/comunidade indígena e Estado. Essas disputas estão centradas no campo do significado da escola que diferente das versões oficiais, é reconstruída no contexto deste grupo indígena.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Considerando a possibilidade de problematizar algumas dessas questões, principalmente os novos significados Gavião atribuídos a escola como espaço de tradução e articulação entre o escolar e não escolar, pensamos ser oportuno expor como esta pesquisa se constituiu em suas nuances metodológica.

A produção dos dados (Metodologia)

Como mencionado, pretendemos expor de forma breve, como foram sendo produzidos os dados apresentados nesta pesquisa. Embora nossa aproximação com o povo indígena Gavião Ikolen de Rondônia ocorra desde o ano de 2004, a pesquisa aqui apresentada teve início no ano de 2013.

No decorrer da produção dos dados desse estudo, observamos que foram produzidos inúmeros questionamentos por parte dos professores indígenas que tensionaram o alcance dos conhecimentos oficiais, permitindo “traduzir” este momento como sendo de ressignificação da escola. Muitos dos questionamentos dos professores estão situados na intersecção entre os conhecimentos ditos oficiais e os conhecimentos indígenas.

Embora haja a presença de conhecimentos não indígenas na escola, constatamos a atuação dos conhecimentos indígenas que desestabilizam os conhecimentos eurodescendentes. O primeiro momento do estudo foi produzido a partir de reflexões coletivas na escola indígena. Para isso, idealizamos um Grupo de Discussão. Os encontros foram realizados na Escola ZawidjajXikobipòhv da aldeia Ikolen na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná - RO.

A ideia de realizar um grupo de discussão teve como principal fundamento, as proposituras de Meinerz (2011, p.486) para quem o grupo de discussão pode permitir “[...] a compreensão dos sujeitos, a partir de discursos sociais produzidos coletivamente”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Como discurso coletivo, interessamos em observar os tipos de interlocuções efetivados pelos sujeitos nas discussões do grupo, as percepções compartilhadas a respeito do tema de pesquisa. Tratou-se de um momento oportuno ao criar um espaço no contexto da pesquisa, em que os sujeitos apresentaram seus argumentos para os demais participantes, defenderam pontos de vistas, contestaram, deslocaram-se em suas falas, oportunizando uma imersão maior no campo e nos dados da pesquisa.

As reflexões de Godoi (2013) a respeito do grupo de discussão inferem que as utilizações de práticas de investigação coletiva remontam a primeira metade do século XX. Para a autora mencionada, o grupo de discussão enquanto possibilidade de produção de dados, deriva dos chamados focusgroup, que se popularizou nos estudos que buscavam verificar a aceitação de produtos destinados ao mercado consumidor. Nessa direção Meinerz (2011, p. 489), assinala que em princípio “[...] o grupo de discussão começa a ser aplicado nas pesquisas de mercado para a análise dos motivos que levaram os sujeitos a consumirem ou não determinados produtos”.

Godoi (2013), bem como Meinerz (2011) sustentam que o grupo de discussão surgiu pela primeira vez no contexto da sociologia espanhola a partir dos anos de 1970. Naquele contexto, o grupo de discussão:

[...] aproximava-se de um grupo terapêutico e o papel de moderador e interprete dos fenômenos produzidos na microssituação do grupo eram atribuições prioritariamente de um psicanalista. No entanto esta proximidade e semelhança com o grupo terapêutico logo foi abandonada e o centro na análise passou a ser a macro situação dos participantes, sendo a figura do psicanalista substituída pela do investigador em ciências sociais (GODOI, 2013, p. 02).

Segundo Godoi (2013), o grupo de discussão ultrapassou a pesquisa de mercado e passou a ser utilizada em diferentes pesquisas em ciências humanas e sociais. Nestes termos a autora afirma que o grupo de discussão começou a ser visto como uma

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



prática de pesquisa.

Avaliamos que a estratégia metodológica foi pertinente na medida em que este grupo indígena por características culturais produzem discussões coletivas sobre política, educação, saúde e meio ambiente. Destacamos também que todos os participantes da pesquisa eram professores indígenas pertencentes a mesma etnia, logo pressupõe essas aproximações em termos de língua, historicidades, identidades e etnicidades. Esses sujeitos se cruzam na escola e fora dela, trocam saberes e expectativas tanto a respeito da escola como da vida na comunidade, o que permite potencializar o discurso coletivo.

Ressaltamos, ainda, que para além do Grupo de Discussão, realizamos entrevistas semiestruturadas, para isso nos valemos das compreensões de entrevista descrita por Silveira (2007, p. 118) para quem se faz necessário “[...] olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam”. Esses elementos aliados a nossa participação junto a este grupo indígena, permitiram produzir os dados apresentados.

“[...] a escola tem uma influência que é fabricar pessoas políticas na comunidade” (Professor Zacarias Gavião): escola como espaço/tempo de produção do sujeito.

As escolas indígenas no Brasil têm representado um importante instrumento no que se refere à constituição de um espaço não apenas destinado a formação de um sujeito escolarizado, mas sobretudo, possibilitado a muitos povos indígenas reconhecerem, produzirem e reivindicarem direitos junto a uma sociedade cujo direito constituiu-se como herança colonialista, baseada na sociedade privada e no individualismo. No que se refere à constituição de um modelo de educação indígena

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



destinado a produzir reflexões a respeito de direitos, conquistas e perdas indígenas, questões indispensáveis a formação de um sujeito político, concordamos com Baniwa (2013, p. 01) quando afirma que “não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a, segundo suas perspectivas e contextualizações”.

Conforme já mencionamos, foram profundas as perdas/transformações Gavião Ikolen, principalmente no processo de colonização não indígena na Amazônia Ocidental. Entre essas perdas/transformações figuram o território, a cosmologia, a organização social entre outros. Neste sentido, é possível que estas sejam as razões as quais fazem existir uma aposta de que a escola, um mecanismo desconhecido até muito recente para este grupo, seja um lugar de preparação das crianças e jovens Gavião Ikolen para permanecerem em suas culturas, mesmo que ressignificadas no processo de contato com as sociedades não indígenas, e também, lugar onde as crianças e jovens adquirem saberes os quais podem permitir negociar/propor/reivindicar direitos junto a sociedade não indígena. A este respeito, elencamos a fala de um professor indígena Gavião que pode ajudar a visualizar este processo, pois para este professor,

[...] Hoje o povo Gavião estuda duas línguas, língua portuguesa e língua materna, então para defender os seus direitos, os indígenas tem que aprender a língua portuguesa e as leis que existe no mundo, no Brasil, então o primeiro passo é isso, ensinar as crianças a língua portuguesa, a falar na língua portuguesa para um dia eles defenderem as suas terras, as suas comunidades. (PROFESSOR FRANÇUÁ GAVIÃO. Entrevista, 2015).

Muito próximo as compreensões do professor Françuá, estão também as concepções dos professores Roberto Gavião, Isael Gavião, bem como, do professor Zacarias Gavião, como é possível observar a seguir.

[...] O povo Gavião precisa da escola para ter conhecimento das coisas, de como funciona o mundo não indígena, ou para formar alguém para defender seus direitos diante dos governantes. Hoje nós

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



vemos muitos problemas dentro da política e nós precisamos de alguém que tenha conhecimento não indígena para defender nossos direitos. (PROFESSOR ROBERTO GAVIÃO. Entrevista, 2015).

[...] a educação em nossa comunidade tem que formar uma pessoa política, uma pessoa que possa ter um conhecimento mais amplo para defender o povo. A comunidade tem o costume de falar que precisa ter uma pessoa que tenha um perfil, uma responsabilidade, um cidadão que possa futuramente lutar pelo povo. (PROFESSOR ISRAEL GAVIÃO. Entrevista, 2015).

[...] A escola tem uma influência que é fabricar pessoas política na comunidade. Essa é a ideia mais forte que a comunidade pensa assim. Hoje neste mundo agitado a escola tem o poder de pensar a política, eu tenho alunos que já possuem essa capacidade de entrar no cenário político. O político que eu falo é de pessoas que ao frequentarem a escola passam a compreender os seus direitos. Hoje alguém que se destaca no mundo da escrita, no mundo do conhecimento intelectual, que ele leve um copo de água a cidade e retorne com dez copos de água. Que o conhecimento dele possa refletir benefícios e ajudar a comunidade. (PROFESSOR ZACARIAS GAVIÃO. Entrevista, 2015).

Além de ser um lugar para a produção/afirmação de identidades, a escola tem sido concebida pelos professores, também como espaço de formação de sujeitos que possam contribuir com a comunidade na medida em que o acesso aos saberes indígenas e não indígenas permitem articulações da aldeia com os espaços que vão além da fronteira deste grupo. A língua portuguesa tem sido posta como capaz de permitir os processos de negociação com os não indígenas, tanto na esfera administrativa governamental e também com as sociedades urbanas, porém, vale salientar que a língua portuguesa no âmbito da comunidade Gavião Ikolen é falada e discutida apenas na escola, pois é raro ou quase inexistente a utilização da língua portuguesa em espaços familiares e sociais sem que se tenha a presença de não indígenas.

Talvez seja essa a razão que institui a escola como o lugar em que “[...] os indígenas têm que aprender a língua portuguesa e as leis que existe no mundo”

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(PROFESSOR FRANÇUÁ GAVIÃO. Entrevista, 2015), ou de “[...] alguém que tenha conhecimento não indígena para defender nossos direitos” (PROFESSOR ROBERTO GAVIÃO. Entrevista, 2015).

A permanente tentativa de mostrarem suas diferenças, mas também suas igualdades que instigam os professores a problematizarem na escola questões de direitos. Ao tencionar a relação entre igualdade e diferença, Boaventura de Souza Santos (2010, p. 192), constata que “[...] os camponeses, os povos indígenas e os migrantes estrangeiros foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadoras das suas diferenças”.

Destaques próximos a esses, também são construídos por Arroyo (2012, p. 45) ao mostrar que “o pensamento progressista igualitarista se alimenta do pensar/alocar os subalternizados apenas como iguais”. Ainda nesta mesma direção, Skliar (2003, p. 73) mostra que “[...] a sujeição de todo o outro ao mesmo faz-se evidente: é isto ou é aquilo. Assim explicitada a imagem não faz outra coisa senão o obrigar (-nos) a representar o mundo como espaço do mesmo”. É importante mencionar que há um esforço para que a escola indígena constitua o sujeito da diferença, principalmente ao possibilitar espaço para pensar o direito indígena.

Uma dessas atividades foi desenvolvida na aula de geografia pelo professor Jeferson. As crianças confeccionaram suas representações da paisagem da Terra indígena Igarapé Lourdes, quando foram convidadas a exporem o que imaginavam e pensavam a respeito do lugar onde moravam.

Ao produzir uma reflexão sobre a Terra Indígena Igarapé Lourdes, é possível perceber a importância do território na constituição Gavião Ikolen. A escola tem se tornado um instrumento importante para pensar a terra indígena, sobretudo para reconstruir significados e laços de caracterizam a topofilia Gavião Ikolen com o território garantindo o que é ser indígena a partir das experiências que os Gavião Ikolen

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



foram construindo neste “novo” lugar.

Podemos inferir que ao problematizar a paisagem, as formas de relação Gavião Ikolen com o espaço, as questões de historicidade, de identidade são trazidas pelo professor Jeferson, e imediatamente discutidas no interior da classe. Embora este grupo seja diáspora dos territórios mato-grossenses, de onde então foram “expulsos” em direção a Rondônia, a escola tem possibilitado reconstruir a territorialidade Gavião Ikolen e potencializar pensar o lugar como espaço destinado a constituírem-se como comunidade e marcarem suas diferenças.

Autores do campo da Geografia Cultural, dentre os quais destaco Luchiari (2001) nos ajudam a pensar o processo de constituição de laços com o espaço, pois para esta autora, as representações do mundo são construídas em paisagens que são constituídas e constituem os sujeitos, assim, “[...] se a paisagem é representação, não se esgota: reproduz-se, regenera, renova-se”. (LUCIARI, 2001, p. 22).

Embora produzida em outro contexto, a fala de Ladeira (2008) se aproxima daquilo que queremos expressar quando diz que:

[...] As relações das sociedades indígenas com o seu território são parte intrínseca de uma representação de mundo que integra o uso “natural”, o modo de vida e a teoria que embasa a vida social. A partir desse conjunto dinâmico que reúne formulações herdadas e projetadas, no qual mito e práxis se referendam mutuamente, essas sociedades constroem continuamente o mundo e suas representações. (LADEIRA, 2008, p. 23).

Observamos que existe a impossibilidade de ser pertencente a uma cultura, sem que para isso, não haja uma constituição/ligação territorial com os símbolos pelos quais são possíveis traduzir-se para o estranho como sendo diferente, isso porque “[...] a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentidos as práticas e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é incluído e que é excluído”. (WOORDWARD, 2000, p. 14). Seja por isso que os professores Gavião Ikolen também concebem através de suas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



práticas, a escola como um lugar pelo qual é possível pensar o Gavião Ikolen de hoje e de amanhã assegurando o território, espaço que permitem serem diferentes. Para isso a escola é concebida como lugar onde é possível fabricar alguém que conhecerá a história Gavião Ikolen e certamente, defenderá os interesses do povo.

Fabricar pessoas políticas significa construir uma expectativa de serem reconhecidos como tal – a escola instituída como um dispositivo de fabricação de determinados tipos de sujeitos, neste caso, a pessoa que estará preparada para defender os direitos indígenas frente a sociedade não indígena haja vista que é possível pensar o político “[...] como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada a transformação social” (BHABHA, 2003, p. 48), no caso Gavião Ikolen política significa segurança territorial, linguística e cultural.

Os professores concebem a escola como um lugar de construção do sujeito político, haja vista que parece ser esta uma possibilidade de continuarem como Gavião Ikolen, pois como sugere o professor Zacarias “[...] o político que eu falo é de pessoas que ao frequentarem a escola passa a compreender os seus direitos” (PROFESSOR ZACARIAS GAVIÃO. Entrevista, 2015). A escola problematiza o direito e dispõe a este respeito em práticas escolares, contudo o direito a que a escola permanentemente tem se preocupado é, sobretudo o direito de ser Gavião Ikolen, pois neste conceito, outros direitos podem ser garantidos.

Nesta direção, Gallois (2014, p. 512) ao produzir uma reflexão a respeito da escola indígena como problema, assinala que os “[...] modos corajosos com que os índios tomam conta das instituições escolares para fazer dela um espaço para o exercício da política indígena”, neste caso, produzindo reflexões que autorizam a perceberem-se como sociedades de direitos.

Como já mencionamos, é importante pensar os aspectos pelo qual os Gavião Ikolen querem igualdade e, aqueles cujas suas diferenças não são negociáveis. Entres

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



esses aspectos estão situados, por exemplo, a defesa de uma escola com estruturas adequadas ao dizerem que a “[...] escola tem os mesmos requisitos, os mesmos direitos de qualquer outra escola estadual, no sentido de acompanhamento, no sentido da administração; no sentido pedagógico não há praticamente nada” (PROFESSOR ZACARIAS GAVIÃO. Entrevista, 2015).

A fala do professor Zacarias refere-se à constatação de que a escola indígena da Aldeia Ikolen não dispõe de outros profissionais escolares além dos professores, ou seja, não há secretários, diretores, coordenadores pedagógicos entre outros e que segundo o professor indígena, deveria ter. ao tempo que esta é uma prerrogativa que mostra a possibilidade de igualdade, diferenças são elencadas quando expõem:

[...] Nós temos várias atividades durante o ano, temos diversas atividades como os não índios tem. Nós temos o nosso calendário, mas não está registrado, não esta no papel como os do branco, nós temos um calendário apenas na mente, mas precisamos ter isso no papel. Durante o ano temos muitas atividades, festas tradicionais que podemos contar como dia letivo, pescaria tradicional que pode levar de uma a duas semana que podemos acompanhar os alunos e isso é aula para nós, pois é uma atividade da cultura do povo Ikolem, temos também a coleta da castanha que podemos contar como aula (PROFESSOR ROBERTO GAVIÃO. Entrevista, 2015).

A escola é pensada, portanto como um lugar em que ser igual pode significar possuir mais diferenças, pois ao requererem um espaço adequado, isso pode permitir a intensificação dos processos de diferenciação na medida em que o igualmente adequado oportuniza mais espaço e condições para a diferença indígena na escola. Com isso podemos inferir que a escola também é pensada como lugar de produção da diferença e luta contra a igualdade que descaracteriza.

No âmbito do processo de escolarização Gavião Ikolen, ainda persistem ações, vindas de não indígenas que são descaracterizadoras da diferença, como foi possível observar nas discussões estabelecidas entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



e os professores indígenas nos antecedentes do ano escolar de 2015, principalmente quando se travou uma disputa em torno do calendário escolar.

Naquela situação, estavam implícitas múltiplas relações de poder entre a SEDUC e os professores indígenas para a concretização de duzentos dias letivos do ano de 2015. Quando por fim os professores argumentaram que outras práticas além daquelas produzidas no contexto de sala de aula poderiam ser consideradas como letivas, e que por isso, os duzentos dias letivos poderiam ser integralizados antes do mês de Novembro, momento em que todos vão para a colheita de castanha, se depararam com a ideia de que isso não era possível e que era necessário seguir o calendário do Estado de Rondônia, isso para

[...] ninguém ficar questionando: nossa como eles já terminaram o ano letivo? Mas deram os 200 dias letivos de aula? Gente, sinceramente muitas escolas, muitas crianças não tiveram nem 150 dias de aulas essa é a realidade. Diferenciado não quer dizer com menos qualidade (REPRESENTANTE SEDUC, reunião na comunidade, 2015).

Podemos afirmar que a partir da exposição dessa ocorrência, nossa atenção se voltou para alguns trechos de ambas as falas que gostaríamos de destacar, são elas: “nossa como eles já terminaram o ano letivo? [...] Diferenciado não quer dizer com menos qualidade” Conforme constata Boaventura de Souza Santos (2010, p. 283), “[...] o dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização universalista [...]”. Podemos dizer que apesar do quadro exposto, as escolas indígenas, em muitos estados brasileiros incluindo Rondônia, tem desafiado a lógica integracionista ainda persistente, na medida em que “[...] para além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas socioculturais [...]” (FLEURI, 2014, p. 100), que em grande parte não são compreendidos pelo discurso escolar que defendem os gestores estatais.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Porém cabe mencionar que os sistemas operatórios da legalidade escolar não têm oportunizado espaços para a manifestação das diferenças, persistindo um quadro de práticas homogeneizadoras quando, por exemplo, é apresentado pela SEDUC apenas um calendário escolar anual onde todos deverão se adequar. Isso já foi observado em trabalhos como o de Baniwa (2013, p. 6), ao inferir que um dos desafios da escola indígena é o “[...] campo dos sistemas de ensino que resistem as mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência a mudanças de mentalidade, cultura e prática política”. Conforme constata Cunha (2014, p. 16), a escola como presença do Estado em muitas comunidades “[...] tende a monopolizar a educação e a diminuir o papel de outros aprendizados”.

Chama a atenção, a vinculação do termo qualidade ao tempo escolar, não ao tempo de aprendizagem, pois o que o discurso oficial chama de escolar são apenas os momentos vivenciados em sala de aula ou na escola e não aqueles produzidos em função da escola que na visão dos professores indígenas Gavião Ikolen também são/podem ser escolares.

Pensamos ser importante expor também como este momento foi explorado por uma professora Gavião, antes de prosseguir com inferências sobre o tema em discussão.

Diferenciado? As pessoas falam sempre em diferenciado, mas até hoje eu não vejo nada diferenciado. [...] Quando se fala em diferenciado, quando você fala que muitos alunos não chegam nem mesmo a 150 aulas, se realmente a educação do Gavião fosse respeitada, nós ela já teria cumprido os 200 dias letivos. Vocês nunca contam as atividades culturais, e é isso que está faltando realmente. Toda a educação dos nossos filhos existe, mas não conta como aula. O que nós queremos fazer para os nossos filhos é isso, uma educação cultural, porém nós só estamos fazendo as coisas de vocês.

Ainda como uma forma de protestar a concepção de educação indígena oficial do Estado, a professora Matilde continua,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] a gente estuda não é para esquecer da nossa vida, nós vivemos isso, então nós queremos fortalecer a nossa educação. Não é somente escrevendo e lendo que nós vamos levar a nossa sobrevivência para frente, querendo ou não nossas crianças estarão se formando não é para se tornar um não indígena, é porque o índio vai ser índio até o fim da vida dele é a cultura dele que prevalece. (PROFESSORA MATILDE GAVIÃO, reunião com a SEDUC, 2015)

Ao acionar os elementos que descrevem a existência de fatores que produzem diferenciação, como por exemplo, dizer que “[...] educação existe em nossas atividades culturais com nossos alunos”, a identidade é marcada como forma de se garantir a produção de uma escola diferente. Sob ameaça, a ideia de uma identidade unificada vem a tona e como argumenta Bauman (2005, p. 82) “[...] parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora)”.

Contudo, podemos dizer que existe uma compreensão de que a escola é um lugar para se tornar mais indígena, como podemos ver nos destaques da professora Matilde, ao afirmar que:

Não é porque alguém chega aqui encontra nossos alunos fora da sala de aula que ninguém está dando aula [...] A gente estuda não é para esquecer da nossa vida, nós vivemos isso, então nós queremos fortalecer a nossa educação [...] querendo ou não nossas crianças estarão se formando não é para se tornar um não indígena (PROFESSORA MATILDE. Grupo de discussão, 2015).

A escola vem permitindo aos Gavião Ikolen produzirem as suas histórias, a vivenciarem suas práticas, mesmo que isso represente uma subversão, quando na verdade, deveria estar na base do processo de escolarização indígena garantido por lei. Como já mencionamos, não há um calendário alternativo a ser seguido pelos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



professores indígenas, assim a escola vai se constituindo em um processo em que os professores subvertem o calendário oficial haja vista não aceitarem o calendário enviado as escolas indígenas, pois este é o mesmo enviado as escolas não indígenas.

Romper os aportes coloniais tem sido um desafio para as escolas indígenas, pois “[...] a própria instituição escolar, com seus horários e calendários, tende a conflitar com a educação doméstica, a impedir as crianças de participarem nos cuidados das roças, nas pescarias, nas caçadas” (CUNHA, 2014, p.17), situação que visualizamos no âmbito dos desafios da escola Gavião.

Vale salientar que o discurso jurídico da conquista de direitos indígenas no que se refere a educação escolar diferenciada tem se tornado contraditório ao vincular a educação escolar indígena aos processos educacionais não indígenas é isso tem “[...] se tornado um suporte crucial da linguagem abstrata que permite descontextualizar e consequentemente negar a subjetividade do outro no mesmo tempo em que a designa e avalia à luz de critérios pretensamente universais” (SANTOS, 1994, p.35).

Em grande parte dos discursos estatais, não há espaço para a diferença, pois como constata Candau (2008) a respeito da escola, “no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escola, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p. 50).

As muitas formas e contestação ao modelo oficial, como a não utilização dos livros didáticos, a contabilização de práticas tidas pelo Estado como não escolares em atividades escolares, afirmam a ideia de que “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença” (CANDAU, 2008, p. 47).

Assim, como mostram os professores Gavião:

Na escola indígena nós não aprendemos somente a ler e escrever, mas aprendemos a cultura indígena Gavião. Chamo de cultura a nossa

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



língua, que hoje em dia a juventude já não fala mais a língua de antigamente, por isso nós insistimos na necessidade de fortalecer a língua. (PROFESSOR JEFERSON GAVIÃO. Entrevista, 2015).

A história do meu povo é importante, penso que ela deve ser registrada, e ensinada na escola. (PROFESSOR ARNALDO GAVIÃO. Entrevista, 2014).

Como já destacamos, é possível que os professores Gavião Ikolen concebam a escola como um importante espaço de formação das crianças e jovens para tornarem-se indivíduos/coletivos políticos, capazes de produzirem articulações/negociações no sentido de garantir direitos, tais como a continuidade da cultura Gavião por meio da língua, da história e do território deste povo, visto como um coletivo cuja sobrevivência ultrapassa a ideia de “[...] direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais” (CANDAU, 2008, p. 46), o que na concepção dos professores Gavião Ikolen, a escola está fazendo e é capaz de continuar a fazer.

Considerações Finais

A educação intercultural indígena no contexto da Amazônia ocidental tem sido produzida entre tensões e desafios. Entre as tensões situam-se aquelas que estabelecem a constituição de projetos educacionais distintos entre as concepções indígenas de escola e educação e as concepções oficiais. Nesta mesma direção, os desafios têm sido postos no âmbito dos processos de negociação estabelecido pelos professores com a conjuntura administrativa da educação estatal no sentido de terem garantidos na escola suas formas de educar o que inclui a valorização de seus saberes imprescindíveis para a manutenção de suas histórias e tradições.

Podemos dizer que é nesta tensão que a escola vai sendo produzida e insistindo em outras formas de educar. Nesta direção, os professores têm se preocupado com as

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aprendizagens dos alunos no sentido de que essas aprendizagens possam permitir a constituição de sujeitos políticos capazes de se reconhecerem como diferentes em termos de projetos históricos e sociais.

Nessas prerrogativas, os professores buscam garantir elementos que possibilitem a continuidade da história Gavião Ikolen, entre essas garantias, buscam problematizar e pensar o território, a língua indígena e os saberes que os constituem como Gavião Ikolen. Podemos dizer que há uma luta para manterem na escola suas concepções, principalmente nos embates travados com o Estado.

É com o pressuposto da transformação, que a escola vem sendo permanentemente (re)construída pelos Gavião Ikolen. Isso nos desafia a tentar nos aproximar da forma como os professores indígenas concebem a escola, mesmo que para isso, sabemos que essas concepções estão em movimento e não podem ser capturadas como prontas e fechadas, registradas em palavras que as “fecharão”.

Podemos dizer, de forma preliminar que os professores buscam legitimar e fortalecer a identidade Gavião na escola. Ao fazerem uma releitura da escola, os professores nos permitem compreender que seus desejos de escola ultrapassa a fronteira de suas próprias paredes. Embora para alguns, como constatamos nas posições da professora Matilde, a concepção de escola alterne entre uma versão ocidental e a total dissolução desse modelo, é possível que tal contradição seja o desejo de que essa escola se torne ambivalente, papel que ela (a escola) já desenvolve, porém sem seu devido reconhecimento nos discursos oficiais.

Observamos que os professores pensam a escola como lugar para que o povo Gavião Ikolense torne ator político. Não que esses sujeitos sejam frutos apenas da escola, constatação defendida pelo professor Zacarias que ao dizer do político, mostra que esta formação se dá através da participação contínua de todas as crianças e jovens nas tradições culturais, pois é essa experiência que os fazem perceber sujeitos de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



direitos e diferenças que não correspondem aos processos de homogeneização produzidos pelo eurocentrismo.

Referências

ARROYO, Moguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petropolis: Vozes, 2012.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. **36º Reunião Nacional da ANPED** – Goiânia – GO, 2013. Disponível em: <36reuniao.anped.org.br/pdfs.../gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf> Acesso em 22 de Janeiro de 2015.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Belo horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI). Brasília DF, 2012. Disponível em: <portalms.saude.gov.br/saude-indigena/gestao/siasi>. Acessado em: Agosto de 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, V. 13, n. 37, Jan/Abr. 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas Culturais e Povos Indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da.; CESARIO, Pedro Niemeyer (org.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Revista Série- Estudos**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, Jan/Jul. 2014.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema. In: CUNHA, Manuela Carneiro da.; CESARIO, Pedro Niemeyer (org.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de Discussão como Prática Grupal de Pesquisa Qualitativa: possibilidades abertas aos estudos organizacionais. **Anpad**. Brasília. p. 01-16, Nov. 2013.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarany – Mbya: significado, constituição e uso.** São Paulo: Edusp, 2008.

LEONEL, Mauro. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Relatório de Avaliação da Situação dos Gavião –P.I. Lourdes.** Novembro, 1983.

LEONEL, Mauro. O Segundo Retorno de Alamã. In: MINDLIN, Betty. **Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião –Ikolen de Rondônia.** São Paulo: SENAC/Terceiro Nome, 2001.

LEONEL. Mauro. **A Morte Social dos Rios.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

LUCHIARI, Maria Tereza Duarte. A (re)significação da paisagem no período contemporâneo. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Paisagem, Imaginário e espaço.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupo de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade.** n.2, v. 36, p. 485-504, Maio/Agos. 2011.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas.** 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. UNESP, São Paulo, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhas investigativos II: outros modos de pesquisar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença, e se o outro não estivesse aí?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOODWARD, Cathyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre o autor

Genivaldo Frois Scaramuzza

Doutor em Educação (UCDB). Professor da Universidade Federal de Rondônia - UNIR

E.mail: scaramuzza1@gmail.com

Recebido em: 05/12/2017

Aceito para publicação em: 28/12/2017