

GENIVALDO FROIS SCARAMUZZA

**“PESQUISANDO COM ZACARIAS KAPIAAR”:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN
(GAVIÃO) DE RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
Novembro de 2015**

GENIVALDO FROIS SCARAMUZZA

**“PESQUISANDO COM ZACARIAS KAPIAAR”:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN
(GAVIÃO) DE RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Adir Casaro Nascimento



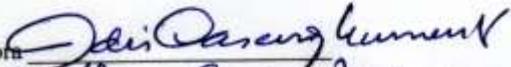
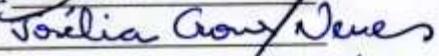
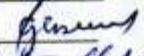
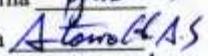
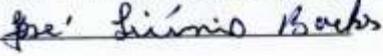
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
Novembro de 2015**

**“PESQUISANDO COM ZACARIAS KAPIAAR”: CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN (GAVIÃO) DE
RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA”**

GENIVALDO FROIS SCARAMUZZA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA.

Profª. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB) – Orientadora 
Profª. Dra. Josélia Gomes Neves (UNIR) – Banca Externa 
Prof. Dr. Gersém José dos Santos Luciano (Baniwa) - (UFAM) – Banca Externa 
Profª. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS/UCDB) – Banca Interna 
Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB) – Banca Interna 

Campo Grande/MS, 25 de novembro de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S285p Scaramuzza, Genivaldo Frois

Pesquisando com Zacarias Kapiaar: concepções de
Professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a
escola / Genivaldo Frois Scaramuzza; orientação Adir Casaro
Nascimento .-- 2015.

230 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco,
Campo Grande, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação indígena – Rondônia
2. Povo indígena – Educadores
3. Zacarias Kapiaar I. Nascimento, Adir Casaro II. Título

CDD – 371.97981

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. “Pesquisando com Zacarias Kapiaar”: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. Campo Grande, 2015. 230 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

RESUMO

Esta tese de Doutorado pelo qual denomino de “*Pesquisando com Zacarias Kapiaar*”: *concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola*, se inscreve na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. A pesquisa se institui com o seguinte objetivo geral: Identificar concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. A pesquisa se propõe a produzir uma problematização dos seguintes objetivos específicos: a) Situar o povo indígena Ikolen (Gavião) no âmbito do processo colonial da Amazônia Ocidental. b) Observar a existência ou não de práticas instituídas na escola que busquem legitimar e fortalecer a identidade indígena. c) Verificar a existência ou não de traduções/negociações de conhecimentos no contexto da escola. d) Observar as relações dos/a professores/a indígenas com o Estado na busca de uma escola intercultural. No que se refere à análise do material produzido, a pesquisa se aproxima das contribuições pós-estruturalista do campo dos Estudos Culturais, em pressupostos das teorias Pós-Coloniais, em autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e outros que foram possíveis articulá-los às tessituras do texto. Quanto aos procedimentos metodológicos, “inspira-se” na Etnografia Pós-Moderna articulando distintos modos de pesquisar, como: Entrevistas, Grupo de Discussão, Reuniões, e, a Colaboração presencial e contínua do professor indígena Zacarias Kapiaar Gavião que, ao tensionar a pesquisa, compõe o quadro metodológico do estudo. Podemos dizer que, a concepção dos/a professores/a Ikolen (Gavião) a respeito da escola, difere dos pressupostos oficiais de origem eurodescendentes, pois ao incorporarem práticas de educação que articula o espaço escolar aos espaços mais amplos da comunidade, os/a professores/a dilatam o sentido de escola, aluno/a, professor/a, ensino e aprendizagem, rompendo padrões estabelecidos e se aproximando de uma educação intercultural crítica e decolonial.

Palavras-Chave. Concepções. Escola indígena. Povo indígena Gavião. Identidade/Diferenças.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. "Searching with Zacarias Kapiaar": conceptions of teachers Ikolen indigenous (Hawk) in Rondonia School. Campo Grande, 2015. 230 p. Doctoral Thesis in Education - Dom Bosco Catholic University/UCDB.

ABSTRACT

This doctoral thesis for which I call the "Searching with Zacarias Kapiaar": conceptions of teachers Ikolen indigenous (Hawk) in Rondonia School, is inscribed in the Research Line Cultural Diversity and Indigenous Education of the Graduate Master Program and Doctorate in Education at the Catholic University Dom Bosco - UCDB. The research is establishing the following general objective: To identify concepts of teachers Ikolen indigenous (Hawk) in Rondonia School. The study aims to produce a questioning of the following specific objectives: a) Locate the indigenous people Ikolen (Hawk) under the colonial process in the Western Amazon. b) Observe the existence of practices instituted in schools that seek to legitimize and strengthen indigenous identity. c) To verify the existence of translations/negotiation skills in the school context. d) Observe the relationship or not the teachers indigenous to the state in search of an intercultural school. As regards the analysis of the material produced, the research approaches of post-structuralist contributions of the Cultural Studies field, on assumptions of postcolonial theories in authors of Modernity Group/ Coloniality and others who were possible link them to the tessitura text. As the methodological procedures, "inspired by" the Post-Modern Ethnography articulating different ways to search, such as: Interviews, Discussion Groups, Meetings, and the presence and continuous collaboration of the indigenous teacher Zacarias Kapiaar Hawk that by tensing research, makes up the methodological framework of the study. We can say that the design of teacher Ikolen (Hawk) about school, differs from the official assumptions eurodescendant origin, because by incorporating education practices that articulates the school environment to the wider spaces of community, Teachers dilate the direction of school, student teacher, teaching and learning, breaking established standards and approaching a critical intercultural education and decolonial.

Key - words. Conceptions. Indigenous school. Hawk indigenous people. Identity/differences.

AGRADECIMENTOS

São sempre arriscadas as tentativas de agradecer, porém sabemos que nenhum trabalho se constitui separado da história que o torna possível. Embora corra riscos, não posso deixar de agradecer aqueles/aquelas que de um modo ou de outro passaram pela minha vida pessoal e acadêmica.

- Ao meu pai Luiz Carlos Scaramuzza a quem compartilhei 28 anos de história e do qual sinto saudades (in memoriam).

- A minha esposa, Simone Alves Scaramuzza pelo total apoio e compreensão no momento de produção desta tese e que também vivenciou comigo os desafios de uma pós-graduação stricto sensu.

- A minha mãe Leonídia Frois Scaramuzza que, com toda sua preocupação, sempre me incentivou e apoiou ao longo de minha história.

- A minha orientadora professora Adir Casaro Nascimento por ter acreditado na possibilidade e viabilidade dessa pesquisa e com quem aprendi/aprendo muito.

- À Maria Isabel Alonso Alves e Rozane Alonso Alves com quem compartilho interlocuções teóricas.

- Ao Ozano Pereira Alves e Jonatha Daniel dos Santos (amarelo).

- Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UCDB – José Licínio Backes; Ruth Pavan; Regina Cestari; Maria Cristina; Mariluce Bittar (in memoriam); Heitor Queiroz e ao Carlos Magno.

- Ao Professor Antônio Hilário Aguilera Urquiza pelas contribuições nos seminários de pesquisas do Doutorado, bem como na banca de qualificação.

- Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural pelo apoio: Edinéia Aparecida Isidoro; Luciana Castro de Paula e Maria Lúcia; Cristovão Teixeira Abrantes; Kécio Gonçalves Leite; Reginaldo de Oliveira Nunes e José Joaci Barbosa.

- Aos colegas do Doutorado pela oportunidade de aprendermos coletivamente: Pedro Rauber; José Paulo Gutierrez; Sirley Lizott Tedeschi; Ana Paula Melim; Ana Luisa Cordeiro; Rosemeire Lopes da Silva Farias.

- Ao programa Prosup/CAPES pelo apoio ao conceder uma bolsa de estudos.

- Aos professores indígenas Zacarias: Roberto; Franquá; Jeferson; Matilde e Isael que gentilmente se puseram a colaborar com a pesquisa e sem os/as quais nada seria possível.
- À professora Josélia Gomes Neves que nos desafiou a pesquisar ainda quando graduandos em pedagogia e que vê hoje seus alunos de graduação nos diversos cursos de mestrados e doutorados Brasil a fora.
- À Tita (Poodle) por ter vivenciado parte desse processo “a sua maneira” em Campo Grande, ou seja, lambendo meu pé e latindo. Não menos importante o Argos (Box), com seus latidos estridentes, e a Jadi, (Vira-Lata) oportunista de plantão, que não deixa ninguém sossegado.

Agradeço a todos...

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

EUA – Estados Unidos da América

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IAMÁ – Instituto de Antropologia e Meio Ambiente

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

MNTB – Missões Novas Tribos do Brasil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEI – Núcleos de Educação Indígena

NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia

PIN – Programa de Integração Nacional

POLONOROESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEPLAN – Secretaria de Planejamento e Coordenação do Estado de Rondônia

SIL – Summer Instituto of Linguistic

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TI – Terra Indígena

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UERJ – Universidade do Estado do Rio De Janeiro

UFB – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Fundação Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura. 1 - Evolução das escolas indígenas no Estado de Rondônia.....	36
Figura. 2 - Cartaz com propaganda da Amazônia divulgado no Nordeste no ano de 1943.....	77
Figura. 3 - Escola indígena Zawidjaj Xikobipòhv da aldeia Ikolen.....	111
Figura. 4 - Escola Indígena Maguvéhj da aldeia Castanheira.....	112
Figura. 5 - Paneiros e Cestos tradicionais Ikolen (Gavião).....	120
Figura. 6 - Dona Rosa tecendo uma rede tradicional Gavião.....	121
Figura. 7 - Xapí falando sobre o Djóli.....	127
Figura. 08 - Calendários anual Gavião de atividades tradicionais.....	133
Figura. 09 - Atividade de Geografia – representação da paisagem da Terra Indígena Igarapé Lourdes.....	146
Figura. 10 - Calendário escolar do Estado de Rondônia, 2015.....	151
Figura. 11 - Representação sobre o que é educação física feita por alunos Gavião.....	169

MAPAS

Mapa 1. Espaços de maior uso agropecuário em Rondônia.....	59
Mapa 2. Localização da Terra Indígena Igarapé Lourdes em Rondônia.....	63
Mapa 3. Localização das Aldeias Ikolen e Castanheira em relação a Terra Indígena Igarapé Lourdes e Rondônia.....	107

QUADROS

Quadro. 01 - Professores da escola indígena Zawidjaj Xikobipòhv da aldeia Ikolen.....110

Quadro. 02 - Professores da escola indígena Maguvéj da aldeia Castanheira.....112

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS: PESQUISA, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS JUNTO AOS IKOLEN (GAVIÃO).....	14
1.1 Ikolen (Gavião) de Rondônia: histórias de como me aproximei deste grupo e se produziu o tema desta pesquisa.....	22
1.2 A interculturalidade: pressupostos teóricos.....	41
2. IKOLEN (GAVIÃO): TERRITÓRIO E ESCOLA NO CENÁRIO AMAZÔNICO.....	50
2.1 Cenários coloniais.....	50
2.2 A Construção imaginária sobre o espaço amazônico.....	51
2.3 Os cenários da colonização – a ocupação do “espaço vazio”	54
2.4 “Desenvolver-se”: palavra de ordem na Amazônia na segunda metade do século XX - os Ikolen (Gavião) neste cenário.....	66
2.5 Os Ikolen (Gavião) e a escola: breve cenário.....	81
3. PESQUISAR COM IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA: DESAFIOS DO PROCEDER E INTERPRETAR.....	91
3.1 Conhecimento na escola indígena.....	93
3.2 Estar lá, ver, ouvir e compartilhar interpretações: inspirações metodológicas.....	99
3.3 Os desafios da entrevista.....	115
3.4 Grupo de discussão ou reunião?.....	128
4. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA.....	142
4.1 “[...] a escola tem uma influência que é fabricar pessoas políticas na comunidade” (Professor Zacarias Gavião): direito, identidade e o político na escola.....	142
4.2 “[...] O objetivo principal da escola é formar o cidadão Gavião, que vai permanecer como Gavião em sua cultura” (Professora Matilde Gavião): a língua é “mais” identidade na escola.....	154
4.3 “Em se tratando de uma educação diferenciada, aqui está o cocar como símbolo da educação física” (Professor Zacarias Gavião): espaço/tempo de tradução/negociação de saberes.....	167

4.4- “A educação indígena já existe, não é de hoje, não é inventado não, nós já nascemos com isso” (Professora Matilde Gavião): escola indígena Gavião e os desafios da interculturalidade.....	177
4.5 “[...] todos param para colheita, pai, filho, mãe, os professores também, esta atividade deve entrar como um trabalho em que os alunos desenvolvem um aprendizado” (Professor Roberto Gavião): outras compreensões de escolas, outros modos de aprender.....	181
5. “ÚLTIMAS” CONSIDERAÇÕES	185
6. REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICE A - BREVE REFLEXÃO SOBRE PESQUISAS QUE CONSIDERAM COMO OBJETO DE ANÁLISE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 2010.....	209
ANEXOS	
Anexo I - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	221
Anexo II - Questões de Entrevista	225
Anexo III – Temas do Grupo de Discussão/Reunião.....	227
Anexo VI – Termo de Concessão de Direito de Uso de Imagens.....	229

1- PALAVRAS INICIAIS: PESQUISA, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS JUNTO AOS IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA.

Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida. Faz tanto tempo... Por que escrever esta obra? [...] (FANON, 2008, p.25)

“Não venho armado de verdades decisivas”¹. Penso assim como Fanon (2008), de que as verdades que se instituem como “únicas e duráveis” são proposituras problemáticas, pois incitam o ódio, radicalizam qualquer tentativa que possa levar à produção de alternativas. Prefiro acreditar em verdades temporais. Ao indagar sobre a verdade, Nietzsche (2009) propõe: “o que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos” (NIETZSCHE, 2009, p.05).

É com a compreensão de que não pretendo construir “verdades” e de que “minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais” que escrevo esta tese que, em minha percepção, segue limitada pelo olhar, pelas palavras, pelas circunstâncias, pelo tempo, pelo espaço.

Devo mencionar que este é um exercício formativo, pois, escrever esta tese, significou problematizar a minha própria condição que se inscreve nas múltiplas identidades que assumo ao constituir-me como professor, pesquisador, estudante, aprendiz. Concordo com Cunha (2013) de que “a pesquisa, para além de sua função social de produtora do

¹ Id.,2008, p. 25.

conhecimento com vistas às demandas da sociedade, tem um significativo papel formador” (CUNHA, 2013, p. 34). Entendo, portanto, o caráter temporal da pesquisa que realizo, entendo as limitações que ela carrega, mas, apesar dos percalços que cerceiam esta pesquisa, tenho apostado na possibilidade de pensar um mundo melhor juntamente com aqueles/as que se deixaram levar ao desafio de interferir, contestar, questionar e colaborar com esta pesquisa.

As estratégias da verdade, da instituição da solidez dos conceitos, foram sendo construídas ao longo da história humana. A busca da certeza figurou as primeiras grafias conhecidas, impeliu o ser humano a produzir indagações sobre o que é o mundo, a natureza, a essência e, tão logo, essas “verdades” “[...] foram enfatizadas poéticas e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que após longo uso, parecem a um povo, sólidas, canônicas, obrigatórias” (NIETZSCHE, 2009, p. 05). Para além da solidez que “concretavam” os conceitos, é possível que estejamos presenciando um período em que as verdades estão em pleno declínio, tempo em que se faz necessário “[...] desconfiar das bases as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais ensinam a acreditar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 23).

Meus anseios pela busca da verdade foram sendo desconstruídos durante minha experiência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), especificamente no decorrer das disciplinas do Doutorado, na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e no Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. Foram estes encontros, permeados por leituras, reflexões, angústias e perguntas que me fizeram produzir a “definição” da pesquisa apresentada. Durante esse período, principalmente nos momentos destinados as reflexões teóricas no âmbito da linha de pesquisa e do grupo de pesquisa, foram possíveis conhecer os autores nos quais busco inspiração para escrever esta tese.

O contato com os campos teóricos discutidos na linha de pesquisa, entre as quais destaco os Estudos Culturais, as Teorias Pós-Coloniais, o Grupo Modernidade/Colonialidade entre outros, ajudou-me a compreender que o “lugar” de onde falo não se constitui como sendo o melhor lugar, mas sim, um lugar possível, onde faço escolhas, acertos e erros e que me fornecem ferramentas para pensar a pesquisa que apresento. As angústias teóricas impeliram-me a tentar entender a teoria, a construir relações entre autores, muitos dos quais de campos distintos, mas que possibilitam articulações pertinentes e necessárias.

Foi construindo conhecimentos a respeito dos Estudos Culturais, das Teorias Pós-Coloniais, do Grupo Modernidade-Colonialidade, da Antropologia, da Educação, fazendo esforço para entender como estes campos se constituíram, quais eram suas aproximações,

quais suas contribuições para a pesquisa que efetuei a sistematização do conjunto de autores que caminham comigo, ora se aproximando, ora se distanciando. Para além dos campos que estes autores se filiaram ou foram postumamente filiados, procuro vê-los em seu conjunto, aproximando-os, articulando-os às tessituras que escrevo.

Destaco aqueles que possuem uma maior frequência e interlocução nesta tese, sem, portanto, ignorar outros, os quais são convidados, quando necessário, a fazerem parte da trama do texto. São eles: Hall (1996, 2009, 2011, 2011a); Bhabha (2003, 2011); Memmi (1998), Freire (1999, 1993, 2005); Said (2007, 2011); Bauman (1998; 2005), Canclini (2011); Skliar (2001; 2003), Laclau (2011), Candau (2008, 2010); Silva (2005a, 2005, 2010); Quijano (2000, 2005, 1992); Mignolo (2001, 2008, 2005); Lander (2005); Walsh (2009; 2010); Cusicanqui (2010); Nascimento; Aguilera Urquiza (2010); Nascimento (2012); Dussel (2001); Fleuri (2002, 2003, 2014); Maldonado Torres (2010); Neves (2009), entre outros.

Nesta tese, busco me apropriar de alguns conceitos, entre os quais, se destacam: identidade, hibridismo, interculturalidade, colonialidade entre outros. É importante mencionar a perspectiva da articulação desses conceitos como elemento que caracteriza a apropriação dos pressupostos teóricos dos campos citados. A este respeito, Wortmann (2011) inspirada em Dauder e Bachiller afirma que “a articulação permite descentralizações e a produção de versões rizomáticas de infinitas dispersões alcançadas no exercício da ampliação das conexões” (WORTMANN, 2011, p. 172). Um dos aspectos importantes que mostra o caráter produtivo da articulação é o reconhecimento de que novos elementos conceituais permitem ampliar o conhecimento a respeito dos processos de significação cultural. Esses elementos, tais com “[...] sincretismo, hibridação e mestiçagem passaram a explicar os processos de apropriação, adaptação e valorização cultural na mediação entre prática cultural, a cultura popular, a mídia democrática e a política” (WORTMANN, 2011, p. 169).

Dentre os principais conceitos que busco articular, destaco a identidade. A partir do campo dos Estudos Culturais é possível pensar que,

[...] as identidades não são nunca unificadas, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processos de mudanças e transformações (HALL, 2000, p. 108).

A identidade é então produzida pelas relações culturais estabelecidas pelos sujeitos, visto assim, a “cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 19). É possível que a identidade como um conjunto de narrativas não possua um antecedente essencializado, assim, “não é possível falar das identidades como se tratassem apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirma-las como a essência de uma etnia ou uma nação” (CANCLINI, 2011, p. XXIII). Esse tipo de caracterização da identidade nos permite compreender que elas são produzidas em processos de hibridação, constituídas por relações de poder que autorizam a existir o sujeito intersticial da diferença cujo espaço ocupado é o “entre-lugar”.

A partir de leituras de autores Pós-Coloniais como Bhabha (2003), compreendemos o hibridismo como processo que produz e articula o suposto “antigo/original” ao “novo/desconhecido”. Essa estratégia rasura qualquer tentativa de assepsia, ou seja, “o hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença” (BHABHA, 2003, p. 166), mostrando os pontos de deslocamentos.

Algumas contribuições que também nos permitem ampliar a compreensão do tema, são destacadas por Souza (2004) ao dizer que, “essas experiências de deslocamentos trouxeram em sua esteira a aproximação e a justaposição de diferenças culturais, forçando a visibilidade do hibridismo cultural em culturas antes acostumadas a se ver e a ser vista como monolíticas, estáveis e homogêneas” (SOUZA, 2004, p. 124).

Os processos de hibridação impõe pensarmos nas relações culturais os quais permitem a constituição do sujeito híbrido, essas relações podem ser analisadas a partir da interculturalidade. No que se refere ao conceito de interculturalidade nesta tese, me aproprio das proposições de Walsh (2010), que diz,

la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2010, p. 79)².

² “A interculturalidade deve ser entendida como designio e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistémico e ético dirigido a transformação estrutural e sócio histórica, acenando para a construção entre todos de uma sociedade radicalmente distinta. Uma transformação e construção que não se encontram no título, no

A interculturalidade refere-se a uma estratégia que permite compreender formas/ relação/ interação/ trocas/ deslocamentos culturais. Nessa linha de compreensão, me aproximo dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais a respeito do conceito de cultura ao concebê-la como central nos processos de significação, produção de histórias, sujeitos e subjetividades, assim “[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais” (HALL, 1997, p. 17).

Essas ferramentas conceituais nos permitem pensar um mundo que tensione os “padrões” propostos pela modernidade. Entre os efeitos produzidos pelos processos coloniais, se destacam a ação da colonialidade como mecanismo que intensifica o eurocentrismo e a ocidentalização. A manutenção de um “padrão mundial de poder” fundamenta-se na articulação entre, “Colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação” (QUIJANO, 2002, p. 01), com as prerrogativas do capitalismo, do Estado como forma universal de controle e, o eurocentrismo como forma de controle da subjetividade (QUIJANO, 2010). Próximo às contribuições de autores do Grupo Modernidade-Colonialidade como Quijano, está o pensamento de Paulo Freire, haja vista que “[...] alguns pontos levantados por Freire (2005) sobre a estrutura opressora e sobre as características dos oprimidos se aproximam do que Quijano (2005) e Mignolo (2007) chamam de “colonização do ser” ou ‘colonização cognitiva’” (PENNA, 2014, p. 184).

É importante mencionar que os autores/as e conceitos/pressupostos teóricos elencados, entre outros, serão abordados de forma mais ampla no interior da tese e, colaboraram para pensar as principais questões desta pesquisa, as quais se destacam: Como o povo indígena Ikolen (Gavião) situa-se no âmbito do processo colonial da Amazônia Ocidental? Quais práticas são instituídas na escola na perspectiva de legitimar e fortalecer a identidade Indígena Ikolen? Existem traduções/negociações de saberes efetivada na escola pelos professores? Qual a relação dos professores com o sistema Estadual de educação na busca de uma escola/educação intercultural? As questões apresentadas podem ser observadas no seguinte problema de pesquisa: **quais as concepções de professores/a indígenas Ikolen**

discurso ou na pura imaginação; pelo contrário, requer a ação de cada instância social, política, educativa e humana” (Tradução minha).

(Gavião) de Rondônia sobre a escola? Com estas palavras iniciais, este estudo o qual denomino: **“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”**: concepções de Professores/a Indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola, institui-se com o seguinte objetivo geral: Identificar as concepções de professores/a indígena Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. As reflexões nessa tese partem dos seguintes objetivos específicos:

- Situar o povo indígena Ikolen (Gavião) no âmbito do processo colonial da Amazônia Ocidental.
- Observar a existência ou não de práticas instituídas na escola que busquem legitimar e fortalecer a identidade indígena.
- Verificar a existência ou não de traduções/negociações de conhecimentos no contexto da escola.
- Observar a existência/ou não de relações dos/a professores/a indígenas com o Estado na busca (ou não) de uma escola intercultural.

Considerando as questões anunciadas, sustento a tese de que a concepção dos/a professores/a Ikolen (Gavião) a respeito da escola, difere dos pressupostos oficiais de origem eurodescendentes, pois ao incorporarem práticas de educação que articula o espaço escolar aos espaços mais amplos da comunidade, os/a professores/a dilatam o sentido de escola, aluno/a, professor/a, ensino e aprendizagem, rompendo padrões estabelecidos e se aproximando de uma educação intercultural crítica e decolonial.

Antes de prosseguir mostrando como chego a esta compreensão, devo esclarecer alguns pontos a respeito da forma como coletivamente organizamos o título dessa tese, principalmente o significado de palavras que compõe o enunciado da pesquisa. Chegamos a esse título depois de constatarmos a presença constante e atuante na produção de dados desta tese do professor Zacarias Kapiaar Gavião. Vivenciou/vivencia comigo todos os momentos da pesquisa, constituindo-se não apenas um interlocutor, mas um articulador que se apropriou com interesse na pesquisa no sentido de pensar junto com os/a demais professores/a, a forma pelo qual concebem a escola. Essa forma de pensar a pesquisa fundamenta-se na ideia de que teremos, “[...] cada vez mais de partilhar seus textos, e por vezes as folhas de rosto dos livros, com aqueles colaboradores nativos para os quais o termo informante não é mais adequado, se é que algum dia foi” (CLIFFORD, 2002, p. 55).

Dentre suas participações, destaco a leitura que fizemos dos escritos parciais da tese, momento em que Zacarias questionou informações, acrescentou elementos, desconfiou da teoria e sugeriu palavras. Uma de suas sugestões refere-se ao processo de nomeação de seu grupo étnico. A princípio, em todo o texto, eu escrevia Gavião (Ikolen), no entanto, após nossa leitura, Zacarias sugeriu que invertêssemos a ordem da escrita para Ikolen (Gavião). Seus argumentos inferiam que, em língua portuguesa, existem outros povos os quais se denominam Gavião, tais como: Gavião (Parkatêjê) do Pará, Gavião (Pucobié) do Maranhão, entre outros, porém, Ikolen somente em Rondônia. É importante acrescentar que a grafia “original” na língua indígena é Ikólóéhj. Essa forma de escrita em muito se assemelha a grafia alemã, haja vista que as primeiras sistematizações da língua Gavião foram produzidas por um missionário de origem alemã. A forma de escrita que adotei nesta tese é a mais próxima da língua portuguesa e também é usada pelos indígenas. Em sua primeira versão, coloquei no título apenas o nome “Pesquisando com Zacarias”, no entanto, Zacarias sugeriu que inseríssemos o nome Kapiaar, momento em que me fala do significado de seu nome e da importância que ele carrega.

Como é possível perceber, Zacarias é um nome de origem hebraica, porém Kapiaar mostra a “verdadeira” identidade de Zacarias. Embora corra risco de não conseguir aproximar o leitor do significado, Zacarias me fala que Kapiaar significa um grande lugar limpo, ou seja, um espaço sem objetos naturais ou artificiais, um campo, um grande terreno, etc.

Quanto a palavra “professores/a” que aparece no título, a opção de não escrever “professores/as” no plural, refere-se à ideia de que do conjunto de pessoas que participaram da pesquisa, havia nas escolas das aldeias pesquisadas, apenas uma professora.

Outra palavra que quero esclarecer refere-se ao significado de “concepções”. Segundo o dicionário Hauaiss (2004, p. 175) concepção pode referir-se a: “[...] produção intelectual; teoria; criação, compreensão, ponto de vista, percepção, opinião”. No entanto, neste estudo, tomo uma noção inspirado no pós-estruturalismo a respeito do conceber, haja vista que nestes estudos, não se cria um campo de relações binárias às quais de um lado se estabelecem compreensões e de outros as práticas. O ato de conceber passa pela historicidade dos sujeitos que concebem, portanto conceber envolve práticas materiais e imateriais. Podemos dizer que conceber é um discurso que se institui em “[...] um período particular, possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2005, p. 37).

Deste modo, concepção envolve prática, assim como a prática de algo envolve conceber. Argumentos de Deleuze (2005) sustentam que “[...] a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra” (DELEUZE, 2005, p. 41). Outra interlocução no qual apoio meu argumento refere-se às explicações de Foucault (2005, p. 42) para quem, “[...] a teoria não expressará, não traduzirá não aplicará uma prática; ela é uma prática”. Inspirado nas teorizações de orientação pós-estruturalista, neste caso, as produzidas por Foucault, Veiga-Neto (2007), sugere a respeito que, “[...] a própria teoria é indissociável da prática, ou talvez é melhor dizer: a teoria já é uma prática. Ao mesmo tempo, não há prática ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal - sem uma teoria no “interior” da qual ela, a prática, faça sentido” (VEIGA-NETO, 2007, p. 20). Nessa direção, me interessa observar a concepção/prática docente Ikolen (Gavião) sobre a escola.

Desfaço-me de algumas relações binárias que, foram sendo construídas no interior da modernidade, entre os quais a distinção entre o conceber e o praticar. Essa forma de compreender impele-me a pensar concepções como narrações/discursos que se constroem e constroem práticas sociais, ou seja, “[...] como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (PARAÍSO, 2012, p. 29), que se constituem em textos, imagens, sons e outros artefatos.

Penso a “realidade” não como espelho de uma linguagem que a nomeia e a constitui (PARAISO, 2012), mas, compartilho a ideia de que, a “realidade” é linguagem e como tal, pode ser significada no interior de um discurso. Nesta forma de pensar, as práticas produzidas por estes/a professores/a são linguagens postas em funcionamento no interior da escola, não sendo possível separá-las das concepções que as alimentam e as instituem enquanto determinados modos de ver e compreender o mundo. Esta forma de argumentar infere pensar que “[...] os sujeitos se constituem no interior das tramas históricas. Eles são simultaneamente, constituído e constituintes” (COSTA, 2007, p. 99).

Outro elemento que penso ser importante mencionar refere-se aos motivos que me levaram a esta pesquisa. Eles estão vinculados a minha trajetória de vida, principalmente minhas experiências com os povos indígenas de Rondônia. Dentre estes povos, destaco o povo indígena Gavião, que

[...] se identificam como Ikólóéhj, que significa Gavião na língua indígena. Constituem uma sociedade composta [...] em várias aldeias: Ikólóéhj, Nova Esperança, Castanheira, Cacoal, Igarapé Lourdes, Ingazeira, dentre outras, com localização na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-

Paraná, Estado de Rondônia na Amazônia brasileira (NEVES, 2009, p. 120-121).

Foram minhas aprendizagens junto a este grupo, iniciado no período da graduação e que prosseguiram no âmbito do mestrado e, oportunamente, nesta caminhada de doutorado que me impeliram a produzir reflexões a respeito da escola indígena Ikolen (Gavião). Desta forma e, compreendendo que minha história não está descolada da produção de ciência que apresento, penso ser importante falar brevemente dessas ocorrências, que me constituíram Rondoniense, e principalmente, os elementos que caracterizaram minha aproximação com os povos indígenas de Rondônia, escrevendo as formas como se deram minha aproximação com o povo indígena Ikolen (Gavião).

Realizo uma exposição de uma parte de minha experiência como docente formador de professores/as indígenas e algumas situações que me fizeram pensar o problema desta pesquisa. Antes de prosseguir, é importante mencionar que algumas leituras efetivadas em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* me possibilitaram ampliar a compreensão desta tese. Caso o leitor tenha maior interesse, uma breve sistematização dessas leituras, principalmente estudos que pesquisam a questão da escola indígena, pode ser vista no apêndice desta tese.

Passo a produzir uma reflexão sobre como fui me aproximando da questão indígena em Rondônia e como algumas questões da tese foram aparecendo no decorrer do trajeto de pesquisa e de minhas experiências culturais.

1.1 - Ikolen (Gavião) de Rondônia: histórias de como me aproximei deste grupo e se produziu o tema desta pesquisa.

Cheguei a Ji-Paraná³ – segunda maior cidade do interior de Rondônia no ano de 2002 por ocasião da finalização do Ensino Médio. Seguidamente, no ano de 2003, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR no campus de Ji-Paraná.

³ “O topônimo do município provém do rio Ji-Paraná, hoje conhecido como machado. A região, antes ocupada pelas tribos dos Jarus e Urupás, iniciou sua povoação, conhecida como Urupá, por volta de 1879, quando nordestinos fugindo da seca se estabeleceram na confluência do Rio Urupá. Em 1909, o marechal Rondon chegou á embocadura do rio, e construiu uma estação telegráfica [...] na década de 1950, Urupá já era conhecida como Vila de Rondônia” (IBGE, 2013). Ji-Paraná é a segunda maior cidade de Rondônia. Foi fundada em quanto município em 1977. Possui uma população de 128.026 habitantes. Está localizada na região central de Rondônia (Disponível em: <IBGE - <http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acessado em 10 de Abril de 2014).

Minha experiência com a cidade era diária, já que todos os dias no período da tarde, eu transitava por aproximadamente quatro quilômetros de nossa residência até a casa de minha avó. O trajeto mencionado era feito por meio de uma das principais vias da cidade – avenida Brasil. Ao longo desta avenida, concentra-se o principal centro comercial da cidade, lugar frequentado não apenas pelos moradores da cidade de Ji-Paraná, como também, pelos moradores rurais e povos indígenas, principalmente das etnias Gavião e Arara, bem como, a etnia indígena Zoró de Mato Grosso.

Como amazônico, sempre ouvia falar, principalmente no âmbito familiar, da existência de indígenas na região. Tais descrições seguiam basicamente o roteiro do discurso colonial que, ao capturar os povos indígenas em uma narrativa estereotipada, descrevia-os/descrevem estes povos como perigosos, selvagens, habitantes do interior da floresta – lugar sombrio, matadores de “homem branco” e, se acaso, eu encontrasse indígenas nos caminhos pelos quais eu transitasse, sugeriam-me ficar em alerta. Vê-se no discurso colonial, a inversão. É neste sentido que ao analisar o discurso colonial Memmi (1998, p. 25) mostra que “o estrangeiro chegando a um país pelo acaso da história, conseguiu não apenas um lugar, mas tomar o do habitante, e outorgar-se privilégios surpreendentes”, neste caso, instituindo formas de representação do outro e, subitamente invertendo o processo de nomeação a seu favor, pois, em minha experiência, perigosos eram os indígenas e não o colonizador personificado em minha pessoa.

Tal relação produziu em mim, uma visão específica de quem eram estes povos, isso impossibilitava perceber a presença indígena. Entendo que os efeitos sobre mim projetados, são resultados de uma trama histórica que foi se constituindo no discurso colonial, isto porque,

[...] o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e ainda assim, inteiramente apreensível e visível. Ele emprega um sistema de representação, um regime de verdade, que é estruturalmente similar ao realismo (BHABHA, 2003, p. 111).

Desta forma, o indígena, descrito de formas genéricas, era visível e apreensível pelo conjunto de narrativas que me foram colocadas a seu respeito – perigosos, selvagens, primitivos e “ambivalentemente” invisíveis, porque suspeito que, para além do fazer presente o outro de uma narrativa inventada, o discurso colonial produz a imediata “ausência da presença”; estes índios eram, para mim, invisíveis.

Foi a partir de discussões produzidas no âmbito da Universidade Federal de Rondônia, principalmente no interior de uma disciplina que tínhamos no curso de Pedagogia intitulada, “Educação com os Povos da Floresta” e, ministrada na época pela professora Josélia Gomes Neves, que comecei lentamente a retirar os “óculos” coloniais.

Em uma de minhas caminhadas pela cidade, percebi inúmeros indígenas que transitavam pelas avenidas, principalmente pela Avenida Brasil – lugar que eu diariamente percorria. Com o passar dos dias e, com meu hábito de caminhar, pude perceber que a presença indígena na cidade, principalmente naquele espaço comercial era um fato quase diário. É possível que a colonialidade, naquele momento, impossibilitava minha visão. Compartilho com Porto-Gonçalves e Quental (2012), a ideia de que a colonialidade pode ser vista como uma estrutura de pensamento herdada do processo colonial eurocêntrico e, como tal,

[...] se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizados no mundo contemporâneo (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 31).

Para Quijano (2002), a colonialidade fundamenta-se como um padrão estrutural de poder cuja principal interface é a “classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça” (QUIJANO, 2012, p. 01). Para esse mesmo autor, o emprego da ideia de raça como fundamento do processo de diferenciação/estratificação, social produziu as supostas diferenças entre conquistadores e conquistados e, colocava uns “[...] em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 228). Conforme constata Fleuri (2014, p. 92) a respeito do tema abordado, “diferentemente do colonialismo que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade indica o padrão de relações que [...] se constitui como um modelo de poder moderno e permanente”. A estrutura de pensamento que eu dispunha, significava não ver os indígenas em suas diferenças, mas reproduzi-los utilizando-me da linguagem colonial que descaracterizam/caracterizam estes povos, instituindo-os como estranhos, desprezíveis, não perceptíveis, indiferentes.

Estas estratégias do pensar colonial materializam a “[...] dominação do outro: sua transformação em sujeito ausente, quer dizer, a ausência da diferença ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações, sua invenção, para que dependa das traduções oficiais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 119). Assim, o processo de representação o

qual lançava mão no sentido de caracterizar os povos indígenas, era dependente dos dispositivos coloniais, das estratégias que construíram minhas convicções mais íntimas, resultado de “ciclos de colonização”, que “[...] constituye um sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad” (CUSICANQUI, 2010, p. 39)⁴.

A percepção da diferença não era por mim capturada quando pelas inúmeras vezes que já havia transitado naquele lugar, não havia visto índio algum. O potencial do discurso colonial que sobre mim se projetou, instituíra-se “esquizofrênico” ao fazer surgir os indígenas como produtos de uma representação estereotipada e, os desaparecer como efeito da invisibilidade provocada pelo discurso que os caracterizam como uma “[...] representação da diferença que é ela mesma um processo de recusa” (BHABHA, 2003, p. 130). Os indígenas eram projetados em minha concepção de formas iconográficas, eram essas formas que alimentavam meu imaginário. Nas situações vivenciadas no cotidiano, jamais havia visto estas representações materializadas, a ausência dos códigos iconográficos que potencialmente poderiam me indicar a presença indígena, apagavam a presença destes povos na cidade e nos caminhos que eu percorria, pois não via nestas ruas ninguém sem roupas, com tangas ou algo similar.

Foi no âmbito das primeiras formações e leituras a respeito dos povos indígenas realizadas na Universidade que comecei a sentir o desejo de minimamente me aproximar e compreender de forma mais aprofundada a história indígena na Amazônia e em Rondônia. Naquele momento, despertou em mim a vontade de aprofundar reflexões que fossem ao encontro de tal desejo, entretanto, não sabia ao certo como se dariam estes aprofundamentos.

No ano de 2005, quando caminhava pelos corredores da Universidade, visualizei em um canto, no chão, um panfleto que trazia a seguinte inscrição: “Seleção 2005 de Bolsista em Iniciação Científica – PIBIC/UNIR/CNPq”. O referido panfleto divulgava que estavam abertas para acadêmicos/as a oportunidade de se inserirem em um dos Grupos de Pesquisas da Universidade e assim, dedicarem integralmente aos estudos. Não continha neste panfleto outras informações sobre local e data de inscrição, entretanto, o panfleto havia despertado minha curiosidade. No sentido de saber mais sobre a tal iniciação científica, comentei com uma colega de curso a respeito do panfleto.

⁴ “[...] constituem em um sustrato profundo de mentalidades e práticas sociais que organizam os modos de convivência e sociabilidade” (Tradução minha)

Neste momento, fui informado de que uma professora do curso de Pedagogia estava com um projeto em aberto e que estaria selecionando acadêmicos/as para participarem de uma pesquisa junto aos povos indígenas Arara e Ikolen (Gavião). Uma colega de curso levou-me a uma pequena sala em um dos pavimentos da Universidade, me indicando quem era esta referida professora. Foi a primeira vez que encontrei com a professora Josélia Gomes Neves fora do espaço de sala de aula. Atrás de uma pequena mesa, a professora Josélia recebia as referidas inscrições e, de início, falou-me que havia poucos interessados, alguns impossibilitados de se dedicarem integralmente à pesquisa por motivos diversos. Na ocasião me inscrevi e, pouco tempo depois, recebi a notícia de que havia sido selecionado para colaborar, como iniciante na pesquisa proposta pela professora.

Dias depois, fizemos a primeira reunião para iniciar as discussões sobre o projeto, bem como quais seriam as preparações para chegarmos aos possíveis resultados. Foi nesta circunstância que a professora nos apresentou a proposta de pesquisa intitulada “Didática Etnoambiental: aprendendo e ensinando sustentabilidade na maloca”. Informou-nos que, além de aprofundarmos nos objetivos do projeto, teríamos que desenvolver uma pesquisa, um subprojeto. Mostrou-nos ainda, um plano de estudo e leituras, falando-nos da necessidade de realizarmos as primeiras visitas ao campo de pesquisa, ou seja, à Terra Indígena Igarapé Lourdes, onde moram as etnias indígenas Karo (Arara) e Ikolen (Gavião).

Foi neste momento que tive o primeiro contato com algumas etnografias as quais foram sugeridas pela professora Josélia Gomes Neves. Tratava-se dos livros “Tristes Trópicos” de Jean Claude Levi-Strauss e “Diários Índios” de Darcy Ribeiro, além de leituras específicas sobre sustentabilidade, didática e educação. Até aquele momento nunca havia lido um livro que versasse sobre a temática indígena. Iniciei a leitura por Tristes Trópicos. Fiquei impressionado em saber que o famoso etnólogo francês havia, em fins dos anos trinta e início dos anos quarenta do século vinte, percorrido diversas regiões do país, entre elas, a região norte. Impressionou-me as descrições da etnia Tupi-Cavaíba, e as pistas de que um grupo, o qual denominou Mondé, habitava as margens do rio Machado (LÉVI-STRAUSS, 1996, p.344).

Mondé refere-se a uma família da língua Tupi que, em Rondônia, possuem as etnias Suruí, Gavião, Zoró, Cinta Larga e Aruá como falantes desta língua e suas variações (MOORE, 2005). É importante argumentar que, embora concorde com a proposição de que os trabalhos de Lévi-Strauss foram imprescindíveis, principalmente no que se refere a produção de visibilidade aos povos indígenas brasileiros, impelindo, por exemplo, o desenvolvimento

de estratégias políticas para a demarcação de muitas terras indígenas, hoje percebo que a descrição etnográfica produzida pelo autor, foi tecida com as marcas teóricas do conceito de civilização francesa, uma forma binária oposicionista. Isto fica claro quando Lévi-Strauss ao caracterizar o lugar de sua pesquisa na região amazônica aponta: “[...] pense num território do tamanho da França e quase inexplorado; percorrido apenas por pequenos bandos de índios nômades, que estão entre os mais primitivos que se possam encontrar no mundo” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 256).

Tais leituras aguçavam ainda mais minha curiosidade e expectativa em ter contato pela primeira vez com uma aldeia indígena. Após alguns dias, recebi notícias da professora Josélia, dando conta de que havia efetivado uma parceria junto a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no que se refere a disponibilização de transporte para a pesquisa e que nossa viagem para a Terra Indígena Igarapé Lourdes havia sido marcada. Naquele momento, ainda carregava a expectativa de que na aldeia, encontraria um espaço circular, com inúmeras malocas, indígenas de tangas, totens, canoas e outros artefatos que estão presentes em cenários carregados de imagens literárias coloniais.

Grande parte destas imagens foram produzidas no interior dos artefatos da colonialidade, entre eles, situo os livros didáticos que atravessaram a minha formação. No âmbito destes artefatos, “[...] povos negros e indígenas são muitas vezes apresentados por iconografias da época, fatos etnográficos descontextualizados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida” (RUSSO, 2009, p. 115). Ainda neste sentido, a autora argumenta que nos livros didáticos, produzidos a partir de concepções não indígenas, os índios são postos como “genéricos”, “caracterizados por fazer canoas, falar tupi-guarani, viver em ocas, andar nu e comer mandioca”⁵.

Antes de prosseguir com a narrativa que contextualiza parte de como esta pesquisa foi sendo construída no interior de minhas experiências, devo mencionar o sentido que a palavra colonização adquire no interior desta tese. Quando utilizo as palavras “colonização”; “colonial”; “colonizar” no contexto da Amazônia Ocidental não estou me referindo a uma dependência administrativa e política do Brasil com referência a outros países, haja vista o processo de independência oficialmente proclamado em 15 de novembro

⁵ Id. 2009, p. 117.

de 1889, refiro-me ao conceito de colonização interna descrito principalmente por Cusicanqui (2010). Para esta autora, a colonização interna pode ser compreendida

[...] como un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por tanto, las esferas coetâneas de los modos de producción, los sistemas político estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural (CUSICANQUI, 2010, p. 37)⁶.

Como tal, a ideia de colonização interna remete pensar que as estruturas herdadas dos países colonizadores, inspiram as elites locais a produzirem e materializarem projetos muitas vezes similares ao estabelecidos pelas potências colonizadoras, entretanto, agora, em um contexto interno que, conforme constata Cusicanqui (2010) “[...] marca a hierro las identidades postcoloniales” (CUSICANQUI, 2010, p. 118)⁷.

Ao tensionar os conceitos de colonização, descolonização e pós-colonização, Hall (2011), mostra que o pós-colonial como produto da independência política das colônias não significa a formação de uma nova história imediatamente após a saída do colonizador, mas sim que estas ex-colônias continuam a ser “[...] caracterizadas pela persistência dos muitos efeitos da colonização e, ao mesmo tempo, por seu deslocamento do eixo colonizador/colonizado ao ponto de sua internalização na própria sociedade colonizada” (HALL, 2011, p. 103).

Feito estas explicações, volto a narrar às questões que penso ser pertinentes para que o leitor possa compreender como foi possível constituir esta tese. Saímos de Ji-Paraná pela manhã em direção à Terra Indígena. As intempéries climáticas da Amazônia não colaboram para manter as estradas vicinais em condições adequadas, o que tornou/torna estas viagens, mesmo que curtas, um processo bastante desgastante, já que o viajante se desafia entre chuvas, lamas, grandes buracos, pontes de pau em que os motoristas se arriscam a passar com os carros em toras roliças estiradas sobre os igarapés.

Foi grande minha decepção ao chegar à aldeia Ikolen do povo indígena Ikolen (Gavião), nenhuma de minhas pré-imagens se confirmaram quando percebi que as casas indígenas não eram malocas e a única que consegui visualizar, havia sido construída em razão da realização de uma festa na comunidade. Não vi índio algum com tangas, seguidamente

⁶ “Como um conjunto de contradições diacrônicas de diversas profundidades, que emergem na superfície da contemporaneidade e cruzam, portanto, as áreas contemporâneas dos modos de produção, os sistemas políticos estatais e ideologias enraizadas na homogeneidade cultural” (Tradução minha).

⁷ “Marca a ferro as identidades pós-coloniais” (Tradução minha).

indaguei-me, onde estariam as canoas e o rio? O lugar circular com as inúmeras malocas ao redor, estaria floresta adentro?

Ficamos na aldeia Ikolen por aproximadamente dois dias, o que me possibilitou ter os primeiros contatos com a escola indígena, bem como, com os professores indígenas. Foi neste momento que fui apresentado como iniciante em pesquisas científicas. De forma tímida, observava os cenários, as falas, as primeiras impressões da escola e da comunidade. No ano de 2006, finalizamos o projeto, o que me oportunizou propor como monografia para a conclusão do curso de Pedagogia, alguns resultados da pesquisa e do subprojeto que desenvolvi sob orientação da professora Josélia Gomes Neves.

Dando continuidade às propostas de pesquisas junto aos povos indígenas, principalmente Ikolen (Gavião), ingressei no mestrado em Geografia na Universidade Federal de Rondônia no ano de 2008. No referido mestrado, desenvolvi uma pesquisa a respeito do processo de territorialização indígena Ikolen (Gavião), cujos resultados foram apresentados no ano de 2009. Pouco tempo antes, ainda no ano de 2008, havia me inscrito no concurso público para docente da Universidade Federal de Rondônia, sendo aprovado neste certame.

Fui convocado a tornar-me professor da Universidade Federal de Rondônia no segundo semestre de 2009 especificamente para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural em Ji-Paraná. Neste momento, eu era o único professor efetivamente contratado para o curso, sendo que posteriormente ingressaram como docentes a professora Edineia Aparecida Isidoro, Luciana Castro de Paula e Paulo Sérgio Dutra. Foi com estes professores, que o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009.

Minha primeira experiência como docente do curso se deu em função das discussões que efetivei no âmbito da discussão temática intitulada: Territorialidade e Espaço, cuja realização foi imprescindível para a proposta de pesquisa de Doutorado. Foi no âmbito destas discussões que ouvi, como formador de professores/as indígenas, as primeiras indagações a respeito da escola, das inúmeras situações sofridas por eles/elas e suas comunidades em detrimento do processo de colonização de Rondônia. Muitos indígenas, entre eles, os professores Ikolen (Gavião), indagavam sobre as inúmeras pressões sofridas em seus territórios, mostravam em suas falas uma escola marcada pela colonialidade, pareciam querer uma alternativa para ressignificarem a escola. Naquele momento, não tinha respostas que se aproximassem de suas expectativas e, talvez jamais as tenha.

Foi durante as discussões do tema contextual denominado: Concepções de Educação e Teorias de Aprendizagens (indígenas e não indígenas) que senti a necessidade de propor uma pesquisa que buscasse compreender as concepções de professores/as indígenas sobre a escola, no sentido de entender as formas de como os/as professores/as indígenas produzem a escola em suas aldeias. Em uma destas discussões, solicitei aos acadêmicos/as - professores/as indígenas presentes, que registrassem em um texto, os principais desafios que sentiam, ao buscarem efetivar a educação escolar em suas práticas e experiências como docentes nas aldeias. Após os registros problematizei juntamente com estes/as docentes, os pontos que eles/elas elencaram.

Assim, nos últimos dias de nossas aulas, registrei no quadro as diversas contribuições destes/as acadêmicos/as, sistematizando um painel com diversos pontos que foram debatidos, problematizados. Trago este momento, resultado de algumas aulas produzidas na Universidade Federal de Rondônia, porque percebo fazerem parte deste processo de pesquisa. Penso que esses momentos foram/vão constituindo-me enquanto pesquisador, e, como tal, acredito ser oportuno situar um pouco de minha vivência acadêmica junto aos indígenas de Rondônia, os lugares, tempos, temas por onde percorri/percorro e inspiram algumas das questões que busco responder nesta tese.

O tema central das aulas que ministrei neste período, referia-se à produção da educação intercultural, sua efetivação e os desafios para sua concretização. Após leituras e reflexões, oportunizei para os acadêmicos/as professores/as presentes, que registrassem suas percepções sobre o tema de estudo. Neste momento, criou-se um espaço para o compartilhamento das experiências e das reflexões, o que foi oportuno para a produção das problematizações elencadas.

Os/as acadêmicos/os professores/as, entre os quais os professores Ikolen (Gavião) registraram que uma das dificuldades sentidas por eles/elas para produzirem a educação intercultural seria o não conhecimento a respeito da interculturalidade, principalmente da Secretaria de Estado de Educação, traduzido na ausência de uma equipe especializada. Argumentaram que o processo de transição, a não fixação de uma equipe permanente, que se renova em função das disputas políticas, provocava/provocam a descontinuidade dos projetos escolares de suas comunidades. Produzida a partir de outras experiências, a fala de Baniwa (2013) se aproxima das narrativas dos/as professores/as indígenas quando afirma que “os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender as demandas das escolas indígenas” (BANIWA, 2013, p. 06).

As falas dos/as professores/as sugerem que existem muitas trocas políticas e, principalmente, a vinculação de muitos profissionais não indígenas que veem nestas articulações, favores políticos, oportunidades de adquirirem portarias (emprego) e assim, desenvolverem qualquer tipo de trabalho para a educação escolar indígena. Muitos destes profissionais, segundo os/as acadêmicos/as-professores/as indígenas presentes nas aulas, nunca tiveram contato com os povos indígenas e também, não dispunham de elementos teóricos capazes de decifrar o projeto de uma educação escolar em contextos indígenas, rompendo, muitas vezes um ciclo de avanço na proposição da educação diferenciada. Aliado a isso, estes profissionais ficam pouco tempo nestas funções que adquirem uma rotatividade muito alta, prejudicando o desenvolvimento de projetos em longo prazo. Em entrevista realizada para esta pesquisa, a fala de um professor indígena Ikolen (Gavião) ilustra essa problemática,

Em nossa escola falta profissionais adequados, falo dos brancos que chegam ai sem saber de nada o que é dar aula na cultura indígena. Tem que ter um curso preparatório antes de virem para a aldeia, eles chegam do nada. Chegou uma professora ai, então nós começamos a falar a língua na sala de aula e ela disse: para, podem parar de falar, na sala de aula não pode falar nem um piu na língua, isso agora, esse ano, ela disse: eu proíbo vocês falarem a língua de vocês na minha sala de aula, se alguém falar vai ficar de castigo ou ficar lá fora. Se eu pudesse fazer uma escola eu daria um curso. Essas pessoas chegam e entram, sabendo que é uma escola diferenciada, pode falar duas línguas, se espera que fale as duas línguas (Professor Françuí Z. Gavião, entrevista, 2015).

A falta de preparo de alguns profissionais não indígenas que atuam em áreas indígenas, possivelmente tem dificultado ainda mais a construção de uma escola intercultural haja vista que a interculturalidade, quando ainda é elencada nas práticas oficiais do Estado, pelo menos no caso que pesquisamos, fixam-se em grande parte em um discurso vazio, uma interculturalidade neoliberal (WALSH, 2009), “orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 163). Tais posturas implicam na atitude de vigilância destes agentes estatais, que munidos do poder que lhes confere o Estado, passam a produzir, inferir e decidir por muitos dos povos indígenas as questões específicas da educação escolar, principalmente as questões ligadas ao currículo⁸, ao tempo de ensino e aprendizagens. Mesmo após avanços legais, principalmente advindos

⁸ Tomo como ideia de currículo as concepções/práticas produzidas por sujeitos históricos. Deste modo, o currículo constitui-se a partir de processos culturais que permitem produzir determinadas aprendizagens, haja vista que “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2005, p. 15), portanto o currículo é visto nesta tese como modos de vida, excedendo a prescrição/inscrição contida no âmbito de documentos referenciais.

dos próprios movimentos indígenas (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010; BONIN, 2008), a escola ainda persiste “[...] homogeneizadora e etnocêntrica e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, [...] confronta-se, por forças de conquistas indígenas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade” (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 114).

Mostraram ainda que muitas comunidades possuem uma visão de que os/as professores/as são os legítimos representantes dos saberes eurocêntricos (saberes não indígenas supostamente modernos) na escola e, também fora da escola, visto como indivíduos que aprendem o conhecimento não indígena para ensinar na escola. A este respeito, a fala de um professor Gavião mostra sua compreensão sobre a questão, “[...] acho que algumas pessoas pensam que a escola é coisa de professor e joga toda a responsabilidade para o professor. A comunidade acha que a escola é só do professor” (Professor Isael Gavião: entrevista 2014).

Embora falas como estas, no primeiro momento, levam-nos a imaginar que a escola indígena Ikolen (Gavião) é apenas uma extensão de uma escola urbana, elementos desta pesquisa mostram que apesar dos poderes assimétricos que convergem para dentro da escola, existem práticas de interculturalidade na escola que asseguram a identidade Gavião e as percepções de muitos docentes sugerem a existência de um movimento produzido pelos/a professores/a que busca romper a ideia de uma escola apenas para se ensinar os conhecimentos não indígenas, embora muitos professores também reconhecem que isso é necessário.

Essas interlocuções podem indicar um processo de contestação à colonialidade na construção da representação indígena, principalmente no âmbito da escola. Algumas situações que podem mostrar esse processo de contestação aos dispositivos coloniais foram vistos em reuniões e falas de professores indígenas Ikolen (Gavião) que questionaram a forma de como o Estado vinha conduzindo as propostas de escola indígena, fato que abordaremos ainda nesta tese.

Por outro lado, é possível que estejamos presenciando um momento de mudança em que muitas questões ligadas a escola indígena, principalmente Ikolen (Gavião), estão sendo ressignificadas e contestando a colonialidade do saber “[...] como única possibilidade de construir um conhecimento considerado científico e universal,” (CANDAU; RUSSO,

2010, p. 165), mostrando a existência de “outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimentos”⁹.

Tais conhecimentos colonizadores foram minando as lógicas próprias com que muitos povos indígenas explicavam/explicam suas histórias, suas vidas, seus universos, interferindo na forma como muitos destes povos fazem suas escolas. Entretanto, não posso deixar de destacar que mesmo diante de um cenário que parece apontar para a inexistência de interculturalidade na escola, estas práticas podem existir sem que haja uma “consciência” sobre as ações que produzem a escola para além dos ideais da modernidade. Tensões entre os modelos: escolar/indígena.

Muitos destes povos passam a desacreditar em seus saberes, foi o que ouvimos de um professor indígena, ao esclarecer que a partir do momento em que os “brancos”, ou seja, o colonizador entrou em contato com seu povo, por volta da década de quarenta do século XX, influenciou muitos de seu grupo a acharem que tudo o que é indígena é inferior ao do não indígena. Argumentou que sua avó, até hoje, acha que só os saberes dos não indígenas são “verdadeiros”, os seus, em contraposição aos dos não indígenas, seriam inferiores. Fato perfeitamente compreensível quando comparado à história recente de colonização da Amazônia Ocidental em que a escola foi usada como mecanismo de integração, produzindo uma depreciação dos conhecimentos e formas de vida indígenas (MINDLIN, 2001; NEVES, 2009; ISIDORO, 2006; ABRANTES, 2007).

A escola foi fundada no pressuposto da modernidade, substituindo as práticas de ensino e aprendizagens que até então eram produzidas em espaços que iam além da escola e, como tal, “[...] a ideia de escola como locus específico e único de educação adquiriu universalidade e naturalizou-se. A sociedade ocidental moderna tornou-se escolarizada” (BERGAMASCHI, 2007, p. 205). Como mostra a autora mencionada, esta instituição passou a fazer parte das mais íntimas decisões formativas, imprescindível no processo colonial.

O projeto da suposta modernidade desqualificava/desqualifica todos os saberes que não foram produzidos no interior de suas matrizes, isso impõe a necessidade latente de buscar alternativas que desconstruam a lógica “universal e natural da sociedade capitalista liberal” (LANDER, 2005, p. 22). Conforme o autor citado, a atitude de desconstrução desta lógica requer “o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem”, a ciência positivista, as matrizes

⁹ Id. 2010, p. 165.

epistemológicas que fundamentam a racionalidade, o neoliberalismo capitalista euro-usa-centrista (WALSH, 2010, p. 221).

A partir das contribuições de Walsh (2009), compreendo que a racionalidade neoliberal incorporou/incorpora a exclusão de todas as formas de vida distintas do neoliberalismo, artificializando a natureza, a história e a própria noção de humanidade. A ciência neste projeto estruturou-se como única possibilidade de produção e validação do conhecimento. A este respeito, o processo profundo de “racionalização” da existência produziu, a “[...] subalternização ontológico-cognitiva dos grupos e sujeito racionalizados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros [...]” (WALSH, 2009, p. 23).

Nesta mesma direção Lander (2005) tem mostrado o funcionamento e a estrutura de ação dos saberes coloniais, apontando pelo menos quatro dimensões básicas de funcionamento da colonialidade do saber, referindo-se a elas como,

1) Visão universal da história associada a ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a naturalização tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal – capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias destas sociedades; 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que esta sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 33).

Isso possivelmente tem implicado na forma com que muitos povos indígenas veem a produção dos saberes em suas comunidades. Durante as aulas, foram comuns as falas de acadêmicos/as – professores/as indígenas a respeito da relação dos saberes não coloniais com os saberes coloniais. Muitos alegaram que a inexistência da sistematização de seus saberes, assim como os dispostos nas práticas disciplinares da ciência, é um fator que corrobora com as dificuldades que possuem para dispor destes conhecimentos nas escolas. Por outro lado, disseram que determinados conhecimentos foram produzidos por métodos distintos dos aceitáveis pela ciência, principalmente a revelação através de uma ligação muito direta de pessoas específicas com estas sensibilidades ao mundo espiritual e que, por este motivo, não seriam saberes escolarizáveis.

Questões que se aproximam do que foi exemplificado pelos/a professores/as são postos por Baniwa (2013), para quem “[...] muitas formas de ensinamento ou mesmo muitos conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis, pois não podem ser de domínio

público em uma sala de aula ou de um profissional de ensino, mesmo sendo indígena” (BANIWA, 2013, p. 8).

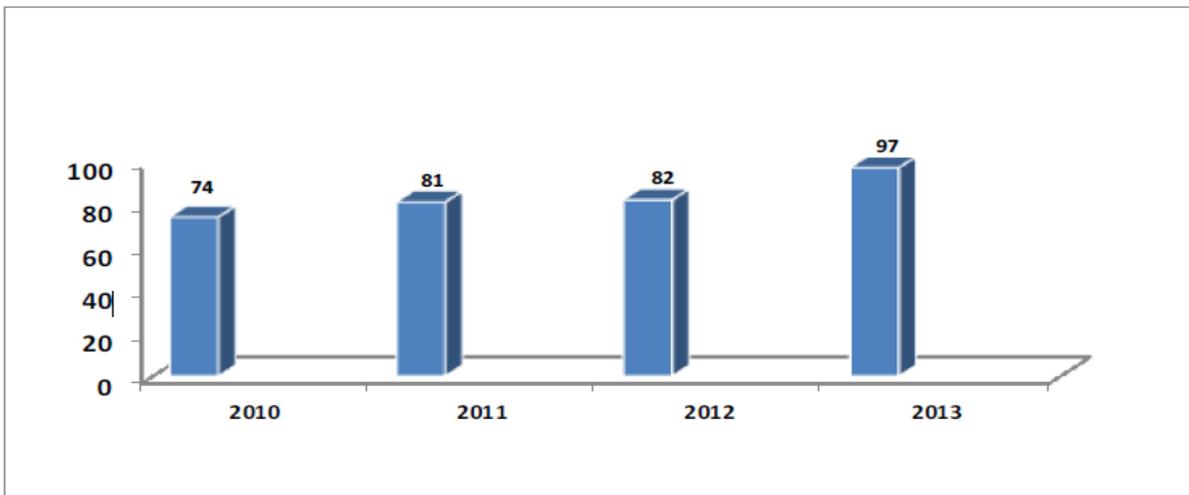
Embora muitos conhecimentos não sejam escolarizáveis por decisão dos próprios indígenas, não podemos deixar de notar que a escola incorporou por muito tempo a razão colonial, e como tal, essa razão “[...] afirma-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais e de gênero), e de extirpá-los para fora da esfera normativa do real” (MIGNOLO, 2005, p. 291). Para fora da escola foram colocados os saberes não coloniais, contrapostos a uma suposta existência de conhecimentos universais vistos como “[...] conhecimento objetivo, científico e universal da sociedade moderna, como forma mais avançada e, no entanto, a mais normal da experiência humana” (LANDER, 2005, p. 22) o qual se buscaram legitimar, mantendo-lhes privilégios e status de verdade nas práticas de escolarização.

Outra questão que pode ser mencionada refere-se ao fato de que muitos dos/as professores/as presentes, falaram de suas dificuldades em colocar em prática as aprendizagens construídas no âmbito da Universidade. Trata-se de um ponto importante nas práticas de formação dos/as professores/as, a necessidade de calibrar as reflexões teóricas/práticas ao desenvolvimento de estratégias que vá ao encontro dos conhecimentos dos povos indígenas. Segundo eles/elas, existe a necessidade de uma aproximação ainda maior entre a Universidade e as escolas das comunidades, principalmente no sentido de auxiliá-los na produção dos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas, haja vista a ausência deste artefato na escolarização indígena de Rondônia. É importante mencionar que sem uma reflexão pactuada e sistematizada, ou seja, sem o Projeto Político Pedagógico, a escola segue atuando de forma improvisada onde qualquer coisa pode ser considerada bom.

Outro aspecto a ser considerado é a normatização que autoriza o funcionamento das escolas, pois ao não serem legalizadas, muitas destas escolas funcionam de forma “improvisada”, cuja certificação dos/as alunos/as concluintes é efetivada por escolas urbanas, através de acordos e convênios para isso, não se reconhecendo de fato, a especificidade das escolas indígenas no contexto Rondoniense. Isso pode ser visto em minhas interlocuções com o professor Zacarias que mostra que “quando um aluno vai ser transferido, a escola não tem nenhum documento para emitir, é preciso ir ao supletivo fazer uma prova e pegar o documento que comprova em que ano este aluno está” (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2014).

Com referência as escolas indígenas em Rondônia é importante mencionar que, o Plano Estadual de Educação aprovado pela Lei nº. 3.565, de 3 de junho de 2015 destaca a existência de uma crescente demanda indígena por escolarização. Esse crescimento reflete no aumento das escolas indígenas conforme gráfico abaixo:

Figura 1 – Evolução das escolas indígenas no Estado de Rondônia¹⁰



Fonte: CEI/SEB/GE/SEDUC/2014

Fonte: Plano Estadual de Educação – RO - 2015

Ainda neste sentido, o Plano Estadual de Educação – RO destaca que, a Secretaria de Estado da Educação, vem “desenvolvendo na Educação Escolar Indígena projetos de melhoria, pautados na Política de Gestão dos Territórios Etnoeducacionais, pactuados em Rondônia desde 2011” (PEE, 2015, p. 50) e que entre os objetivos, propõe: “Regularizar, dentro da vigência deste PEE, as escolas contempladas nos segmentos populacionais considerados, respeitando a especificidade de cada uma” (PEE, 2015, p. 107). Apesar de mencionadas melhorias na educação indígena, existem fragilidades, como por exemplo, a ausência do conceito de interculturalidade e, a tentativa de ruralizar os povos indígenas.

Entendo a relação do Estado brasileiro com as populações indígenas, no que tange a educação formal nas aldeias, como uma interculturalidade desconfiável, artificial, porque no plano geral o aspecto colonial continua intocável,

[...] Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las

¹⁰Disponível em:< www.sintero.org.br/arquivos/PLANO_ESTEDUCAO.pdf>. Acessado em 08 de Outubro de 2015.

reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (**ética, política y epistémica**). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención em paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder - todavía existente - de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley (MIGNOLO, apud WALSH, 2003, p. 6-7)¹¹.

E como tal, importa questionar a ética com que se conduzem muitas das práticas políticas oficiais com referência à escolarização indígena. Neste caso, refiro-me as situações descritas por acadêmicos/as professores/as indígenas de Rondônia as quais descrevemos eneriormente. Outra questão colocada, diz respeito a “Ausências de materiais específicos, principalmente textos escritos nas línguas indígenas”, tais compreensões são fatos sentidos por estes/as docentes que não encontram uma política¹² que os auxiliem na produção, sistematização e publicação de diversos materiais em suas línguas e que contenham suas histórias e seus saberes nos diversos campos. Muitos dos materiais que possuem, são ações isoladas de ONGs, ou entidades de Ensino Superior que os auxiliam na captação de recursos e assessoramento na produção destes materiais. Esporadicamente, sentem-se inclusos em uma ação efetiva produzida pelo Estado para este fim, o que se traduz na ausência de materiais que falem de suas culturas nas práticas de escolarização. Tais proposições nos remetem a ideia de que,

¹¹ [...] por isso, quando a palavra interculturalidade é empregada pelo Estado no discurso oficial, o sentido é equivalente a multiculturalidade. O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado. Porém, em todo caso, é importante reconhecer as reformas que se podem realizar através das políticas de Estado. Em contrapartida, o projeto intercultural no discurso dos movimentos indígenas está dizendo outra coisa, está propondo uma transformação. Não está pedindo o reconhecimento e a inclusão em um Estado que reproduz a ideologia neoliberal e o colonialismo interno, mas que está reivindicando a necessidade de que o Estado reconheça a diferença colonial (ética, política e epistêmica). Está pedindo que se reconheça a participação dos indígenas no Estado, na intervenção em paridade e reconhecimento da diferença atual do poder, isto é, a diferença colonial e a colonialidade do poder – todavía existente – dos indígenas na transformação do Estado e, por certo, na educação, na economia, na lei. (Tradução minha).

¹² Desde Outubro de 2013, o Ministério da Educação Instituiu por meio da Portaria nº 1.061, a “Ação Saberes Indígenas na Escola” em que um dos objetivos é “fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena”.

[...] a construção dos Estados Nacionais Latino Americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 154).

É importante falar, como já mencionei, que isso não significa a ausência de práticas interculturais, estas práticas, persistem, se infiltram pelas ações dos/a professores/a que, ao não se reconhecerem nas ações oficiais propostas pelo Estado, seguidamente mudam o currículo, articulam seus saberes, recorrem as suas memórias individuais ou coletivas, e, sobretudo, efetivam ações que possivelmente possibilita a interculturalidade crítica, que é

[...] uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, ensinar, sonhar, e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Estes acadêmicos/a professores/a apontaram para a ideia de que, apesar de termos avançado a respeito do funcionamento do currículo, principalmente nos aspectos teóricos que o traduz em um importante artefato de produção de sujeitos, de subjetividades e sentidos de mundo, faz-se necessário estudá-lo na escolarização indígena. Para Moreira e Silva (2005) “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA, SILVA, 2005, p. 07-08) e que é produzido em relações de poder, transmitindo visões de mundo particulares. Na mesma direção, “[...] entendemos currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

Essas inferências impelem-me mostrar que os conceitos de cultura e identidade são importantes nesta tese e, justifica pensar quais práticas são instituídas na escola na perspectiva de legitimar e fortalecer a identidade Indígena, haja vista que a escola não se produz desarticulada da cultura. A este respeito, o autor supramencionado, escreve que há, atualmente, “[...] um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 05). Nesta direção, ao argumentar a favor da centralidade da cultura, Stuart Hall (1997) tem demonstrado que tal importância se deve porque,

[...] os seres humanos são seres interpretativo, instituidores de sentidos. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significa as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 17).

Tais afirmações, referem-se a compreensão de que a identidade “[...] ocupa lugar de relevo nos estudos que focalizam as relações entre currículo e cultura” (MOREIRA, 2011, p. 125). Assim, ao referenciar que a identidade ocupa lugar central nos estudos curriculares, este autor argumenta que, “[...] a identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários que os mantêm unidos”¹³. Todas as questões apontadas, conduzem-me a problematizar quais são as concepções indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. Questões como as colocadas por estes acadêmicos/as – professores/as indígenas não escapam às questões globais da colonialidade, (QUIJANO, 1992; 2000; MIGNOLO, 2001; 2008) ou ainda, da atuação de uma colonização interna (CUSICANQUI, 2010), que institui formas profundas de dominação,

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 1999, p. 86).

O processo de produção do outro enquanto dominado, foi mostrado por Said (2007) como sendo uma das grandes estratégias coloniais. A escola neste projeto tem sido apontada como elemento primordial para se instaurar o governo dos sujeitos. As práticas de orientações subjetivas destes indivíduos têm sido modeladas por tecnologias de produção de sujeitos postas em funcionamento nas arenas da escola e nos diversos saberes que esta instituição produz/alimenta (SILVA; 2005; 2010). A ideia de governo dos sujeitos se aproxima das premissas freireanas na medida em que o autor concebia que o processo de invasão cultural tinha como objetivo central o estratégico conhecimento dos povos locais e usava este conhecimento para inferiorizá-los.

Como constata Freire (1999)

É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados ficarem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”

¹³ Id. 2011, p. 126.

necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores (FREIRE, 1999, p. 87).

A esse respeito, destaques produzidos por Bhabha (2003) nos ajudam a perceber que, “O exercício da autoridade colonialista, no entanto, requer a produção de diferenciações, individuações, efeitos de identidade através dos quais as práticas discriminatórias podem mapear populações sujeitas que são pichadas com a marca visível e transparente do poder” (BHABHA, 2003, p. 161).

Com referência aos destaques produzidos por Freire (1999) a respeito dos processos de invasão produzida na relação colonizador – colonizado, esse processo (a invasão) vale-se principalmente do eurocentrismo como estratégia colonizatória. A este respeito, Penna (2014) destaca que,

[...] assim como a existência da mitologia do eurocentrismo, que possibilita a “colonização do ser”, é indispensável a invasão da colônia, à mitologia opressiva é necessária a “invasão cultural”. E o processo de invasão cultural descrito por Freire (2005) se aproxima muito do processo de “colonização do ser” a que a literatura pós-colonial se dedica (PENNA, 2014, p. 188).

O outro e seus saberes, figurado na condição de colonizado, é posto nesta relação como “[...] maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre” (SKLIAR, 2003, p. 42), e que, por serem de tal natureza, devem ser narrados e governados. Foi com esta compreensão que os primeiros projetos escolares pensados para os povos indígenas se viram envolvidos, catalogando certos saberes que serviram para a integração destes povos ao projeto de modernidade, a sistematização de elementos que os fizessem “deixarem” de ser quem são, para se “tornarem outro” que “nunca existiu como outro da sua alteridade, como diferença. Sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 46).

Nas palavras de Bhabha (2003), o sujeito colonial instituído como uma mímica, “[...] uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber coloniais [...] o desejo de um outro reformado, reconhecível como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente” (BHABHA, 2003, p. 130). É a produção deste sujeito que “é quase o mesmo, mas não exatamente” que narraram/narram muitos dos currículos destinados aos povos indígenas. Chegam a essas escolas diversos materiais didáticos que contam apenas a história não indígena, que são narradas como oficiais, como verdades incondicionais. Ouvimos de muitos acadêmicos/as que em suas escolas, eles/elas alteram completamente estes textos, mas muitos mostraram trabalhar com estes materiais porque entendem que é o

governo que manda e, portanto, devem ser trabalhados atestando que, apesar de possuírem experiências que possivelmente colaborem com o rompimento do padrão colonial, muitas práticas/atitudes de inspiração não indígena continuam a persistir.

A este respeito, Bonin (2008), mostra que, houve em anos recentes, muitos avanços no que se refere a escolarização indígena, porém “[...] muitas destas experiências são fragmentadas e descontínuas, sendo a oferta da educação oficial de educação escolar indígena, em estados e municípios, ainda marcadas pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas [...]” (BONIN, 2008, p. 97). Um dos principais desafios das escolas indígenas, refere-se a produção de uma escola intercultural. É possível que a interculturalidade possa ser pensada como uma ferramenta que potencialize a presença dos saberes, histórias, memórias indígenas na escola, constituindo um “horizonte histórico” (CUSICANQUI, 2010), que dialogue com as culturas não indígenas. A respeito da interculturalidade, penso ser oportuno discutir alguns elementos teóricos a seu respeito, o que, possivelmente pode colaborar para a compreensão do presente estudo.

1.2 - A interculturalidade: pressupostos teóricos.

A interculturalidade tem sido definida em resposta a lógica multiculturalista “[...] por plantearse justamente como limite sólo el reconocimiento de un relativismo cultural, cuando la realidade latinoamericana exige estar más allá de este reconocimiento formal y nominal de la diversidad y pluralidade cultural” (VIAÑA, 2010, p. 10)¹⁴. Estar além do reconhecimento da existência da diferença tem sido um desafio, sobretudo para os grupos historicamente excluídos que em função de suas lutas e pressões junto ao padrão hegemônico de poder, tem mostrado não só suas existências físicas enquanto sujeitos com projetos distintos, mas assinalado um conjunto de mecanismos de produção de suas sociedades que diferem daqueles herdados do processo colonial de conquista (DUSSEL, 1993).

Os esforços sociais e políticos pelo reconhecimento de suas diferenças traduzem-se, por exemplo, na intensa busca por segurança jurídica que muitos grupos minoritários têm reivindicado junto a um constitucionalismo histórico de opressão e produção de

¹⁴ “Por colocar-se justamente como limite do reconhecimento do relativismo cultural, quando a realidade latino-americana exige estar para além deste reconhecimento formal e nominal dessa diversidade e pluralidade cultural” (Tradução minha).

subalternidade. Neste conjunto de lutas por reconhecimento, constatamos a redefinição dos projetos educacionais direcionados aos povos indígenas que encenam e acenam novas possibilidades.

As versões educacionais unilaterais cuja “[...] tônica era a recusa da diferença numa perspectiva integracionista” (BONIN, 2008, p. 96), produzidas no contexto da educação indígena, estão sendo transformadas em função das lutas dos movimentos indígenas no contexto do Brasil e, também, no contexto da América Latina (WALSH, 2010). Cabe mencionar que face ao processo histórico de não reconhecimento de suas diferenças, a educação escolar necessitava de novos aportes teóricos capazes de responder aos anseios dos povos indígenas, o que pode ser visto no intenso número de fóruns, discussões e textos que buscam compreender a presença indígena e não indígena na constituição do cenário multicultural que constitui nossa sociedade.

As lutas indígenas e as movimentações étnicas e culturais que seguiram o período posterior à segunda metade do século XX, colaboraram para se compreender a constituição multiculturalista, principalmente de sociedades colonizadas, entretanto, apesar do conceito oferecer subsídios que constatavam a existência das múltiplas diferenças, no que se refere à educação, o multiculturalismo parecia não oferecer respostas para ultrapassar a simples constatação dessas diferenças (SEMPRINI, 1999). Este modelo operatório impelia “[...] capacitar os diferentes indivíduos a realização de seus objetivos particulares, sendo todos eles considerados dignos de respeito” (SEMPRINI, 1999, p. 23). Estava em jogo o reducionismo da diferença a favor de concepções sociais e de vida construídas nos ideais da “democracia” liberalista que ao encenar a liberdade, buscavam menos presença de identidades particulares e mais presença de identidades globais.

O cenário multicultural, tanto em suas formas adjetivas capazes de produzir algum tipo de qualificação da diferença, como o multicultural visto como substantivado pelas políticas de gestão da diferença (HALL, 2011) são expressões de uma época cujo padrão hegemônico começou a ser obliterado. O cenário ocidental “[...] que se afirma sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais liberais” (HALL, 2011, p. 50), está sendo questionado pelos pressupostos da diferença. É neste cenário de transformações em que a presença do multicultural é posto em suas expressividades, que acenamos para a questão da educação com/para a diferença e dos desafios que muitos docentes indígenas estão tendo para produzir uma educação que ultrapasse a simples constatação de suas diferenças e, de algum modo aponte para a interculturalidade.

No contexto da América Latina, a interculturalidade tem sido posta como um projeto cultural, político, epistemológico que busca promover a construção de um espaço permeado pela presença da diferença. Walsh (2010) destaca que “desde los años 90, la interculturalidade se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales” (WALSH, 2010, p. 75)¹⁵. No caso brasileiro, o processo de construção da educação escolar indígena tem sido permeado pela presença do termo interculturalidade que pode ser encontrado em orientações e diretrizes que permitem produzir interpretações sobre a diferença, como podemos constatar na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas ao inferir que no conjunto de pressupostos destinados a subsidiar a formação de professores indígenas, há a necessidade de produzir “compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes “racionalidades” ou maneiras de explicar o mundo” (BRASIL, 2014, p. 06).

Desde 1988, seguindo a publicação da Constituição Brasileira, é possível visualizar uma nova janela, pela qual os padrões de homogeneização seriam drasticamente reduzidos, principalmente os aspectos ligados aos processos de escolarização indígena (BONIN, 2008). Embora não seja possível visualizar a plena superação das diversas formas de opressão e produção das inúmeras práticas de diferenciação negativa, os termos presentes na Constituição foram permitindo avanços na educação indígena, sem os quais provavelmente seria impossível pensar práticas interculturais. O termo interculturalidade, tem principalmente, nos últimos anos, feito presente em um conjunto de práticas documentais, políticas, ideológicas, conceituais e epistemológicas que alimentam discursos em torno da diferença.

Os novos significados da diferença têm impelido o aparecimento, no contexto da América Latina, de inúmeras discussões e propostas que buscam ressignificar a ideia de multiculturalidade, avançando em direção a instituição de um novo conceito que expresse processos relacionais de trocas de saberes, experiências e projetos de vida, denominado então de interculturalidade. A este respeito, Fleuri (2003) destaca que “as propostas de trabalho intercultural surgiam principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos” (FLEURI, 2003, p. 22), registrada de forma original na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996.

¹⁵ “[...] desde os anos 90, a interculturalidade tornou-se tema de moda. Ela está presente nas políticas públicas e reformas educacionais e constitucional” (Tradução minha).

A interculturalidade tem sido vista em “[...] un nivel de convivencia y respeto mutuo o, en sus versiones más remozadas, convivencia y respeto entre culturas” (VIAÑA, 2010, p. 15)¹⁶. A interculturalidade como necessidade de uma “permanente y generalizada de ‘convivencia solidaria entre culturas diferentes’ como fundamento a priori y casi único de su definición” (VIAÑA, 2010, p. 13)¹⁷. Nestes termos, a interculturalidade tem sido referida como uma possível convivência solidária entre grupos distintos em um mesmo cenário, ou seja, o nacional. Autores como Tapia (2010), tem sugerido que

[...] La noción de interculturalidad sugiere que dos o más culturas interactúan, se inter-penetrán, pero a la vez se puede distinguir a cada una de ellas como una totalidad social relativamente autónoma. La interculturalidad tiene que ver con la interpenetración de totalidades no cerradas, a veces abiertas por la dominación colonial y el hecho de la coexistencia, que es producto de la dominación largamente reproducida a través de la historia (TAPIA, 2010, p. 63)¹⁸.

Nesta inserção, a interculturalidade, sobretudo a crítica (WALSH, 2010) tem sido apontada como a capacidade que grupos distintos teriam em produzirem inter-relações sem que as características que definiriam suas marcas identitárias se perdessem nesta dinâmica interativa. Nestes termos, entrar e sair de relações interculturais sem que se anulem as características “definidoras” das sociedades em interação, seria uma das características fundantes deste princípio. No âmbito desta discussão, consideramos ser oportuno elencar algumas concepções de interculturalidade que tem sido sugerido por alguns autores latino americanos, com destaque para Tapia (2010); Candau; Russo (2010); Walsh (2010). Tapia (2010) tem argumentado na possível existência de uma Interculturalidade do tipo colonial. Para este autor, esta interculturalidade, refere-se ao “[...] producto de la instauración del dominio colonial, es decir, de la imposición de una estructura social, política y económica de poder sobre los pueblos originários” (TAPIA, 2010, p. 64)¹⁹.

Candau e Russo (2010) têm destacado que o processo histórico de conquista foi significado por um tipo de violência etnocêntrica cuja tônica referia-se a imposição da cultura europeia sobre os significados produzidos pelas culturas indígenas. Para essas autoras “[...]”

¹⁶ “[...] um nível de convivência e respeito mutuo, ou em suas versões mais renomadas, convivência e respeito entre culturas” (Tradução minha).

¹⁷ “permanente e generalizada de convivência solidária entre culturas diferentes, como fundamenta anterior e quase único de sua definição permanente e generalizada de convivência” (Tradução Minha).

¹⁸ “[...] A noção de interculturalidade sugere que duas ou mais culturas interagem, se interpenetram, mas também pode distinguir cada um deles como uma totalidade social relativamente autônoma. interculturalidade tem haver com interpenetração das totalidades não fechada , às vezes aberto pela dominação colonial e o fato de convivência , que é o produto de longa dominação reproduzida através da história” (Tradução minha).

¹⁹ “[...] produto da instauração do domínio colonial, ou seja, da imposição de uma estrutura social, política e econômica de poder sobre os povos indígenas” (Tradução minha).

eliminar ou negar o “outro” foi a tônica do período colonial, e a “assimilação”, a base de construção dos Estados Nacionais” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 155). Cabe mencionar que o processo de conquista não significou a extinção das culturas dos povos conquistados e muito menos a anulação dos saberes constituído por estes grupos. Tapia (2010) sugere que o processo colonial só foi possível mediante a captura de saberes dos povos colonizados, o que significava manter em certo sentido a estrutura do universo do outro colonizado, sendo também, o colonizador afetado por esta diferença.

Discussões em torno do processo de apropriação de conhecimentos de povos colonizados têm gerado inúmeros debates, não apenas nos processos de comparação entre conhecimentos científicos ocidentais e conhecimentos tradicionais, como também em torno do processo legal de produção e patente intelectual em torno do conhecimento (CUNHA, M., 2009). O que tem intensificado os processos de exclusão e não reconhecimento da diferença parece ser a persistente arrogância de supostos detentores de saberes científicos ocidentais que, “[...] geralmente argumentam que os conhecimentos tradicionais em nada contribuem para o “progresso da ciência”, porque a atividade que eles apontam, os seus usos tradicionais, não coincidem necessariamente com as atividades que a ciência descobre” (CUNHA, M., 2009, p. 305).

O processo preconceituoso para com a validade dos saberes do outro, do diferente, tem implicado o não reconhecimento destas produções intelectuais tradicionais, tidas em muitos casos como menores, não científicas, aparecendo pouco ou nem mesmo aparecendo na constituição do currículo escolar. Isso tem representado mais um desafio para os/a professores/a indígenas que insistem mostrando a pertinência de seus conhecimentos e saberes no processo de escolarização das crianças e jovens, afirmando que sem esses conhecimentos, muitos dos quais são constituídos em práticas cotidianas, possivelmente não se produza uma educação escolar do tipo intercultural.

O processo de significação de uma possível interculturalidade do tipo colonial em que as relações foram sendo produzidas em ocupações assimétricas dos espaços da política, da cultura, da produção do saber, dos sentidos e sentimentos, impeliu a produção de outras formas de interculturalidade. Tapia (2010) infere que, mediante os processos profundos de colonização do saber, do poder, do ser e da natureza colonizada, elementos esses, bastante discutidos por autores como Mignolo (2005); Walsh, 2010; Lander, (2005), Quijano (2005), Maldonado Torres (2010) “[...] se podría decir que hay una interculturalidad de resistencia,

que se expresa sobre todo en la dimensión religiosa [...] llamaría a esto una interculturalidad de resistência en condiciones de dominio colonial” (TAPIA, 2010, p. 54-64)²⁰.

A interculturalidade de resistência refere-se a uma estratégia utilizada por grupos colonizados que, em situações de opressão, desenvolveram práticas que permitiram assegurar suas identidades. As relações construídas nestes contextos não significou o abandono dos elementos de suas tradições. A imposição das religiões euro-descendentes de origem judaico-cristã, por exemplo, infere que “[...] los pueblos conquistados celebra fiestas propias de la religión cristiana, asisten a las iglesias que eran parte del dominio social y político colonial, pero por debajo mantiene la sustancia de sus culturas” (TAPIA, 2010, p. 65)²¹. Os elementos mencionados nos permitem compreender que mesmo sob circunstâncias que produzia situações que deslegitimavam o universo conceitual e representacional indígena, muitos povos produziram estratégias de resistências, aprendendo e, de formas não reconhecidas, ensinando o outro colonizador. Conforme assinala Freire (1993) muitas vezes a obediência temporária era interpretada como abatimento, entrega, resignação, quando consistia em uma estratégia política utilizada para assegurar a sobrevivência e continuar na luta, assim

[...] o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que ‘obedece’ para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação. Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da ‘obediência’ necessária, partiram em busca da invenção da liberdade. (FREIRE, 1993, p. 55).

A interculturalidade como um projeto político de descolonização, vem adquirindo distintos significados. A este respeito, destacamos também as contribuições de Walsh (2010; 2009), principalmente a ideia de uma possível existência de uma interculturalidade do tipo relacional, interculturalidade funcional (neoliberal) e interculturalidade crítica. Com referência a possível existência de uma interculturalidade relacional, a autora destaca que esta concepção, “[...] hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre

²⁰ “[...] pode-se dizer que existe uma interculturalidade de resistência, que se expressa sobre toda a dimensão religiosa [...] chamaria isso de interculturalidade de resistência em condições de domínio colonial” (Tradução minha).

²¹ “[...] os povos conquistados celebram festas próprias da religião cristã, frequentam as igrejas que eram parte do domínio social e político colonial, porém por debaixo mantém as substâncias de suas culturas” (Tradução minha).

culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas” (WALSH, 2010, p. 77)²². Esta perspectiva tem encoberto as relações assimétricas de poder e dominação, tem produzido uma esfera de igualdade sem, contudo, problematizar o papel da diferença no contexto da produção da suposta sociedade de iguais.

Outra forma de interculturalidade destacada pela autora, diz respeito a possível existência de uma interculturalidade funcional (neoliberal). A este respeito a autora mostra que “aquí, la perspectiva de interculturalidade se enraiza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, com metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (WALSH, 2010, p. 77)²³. Esta forma de pensar a interculturalidade, assim como a anterior, não questiona as regras coloniais que fundaram as sociedades colonizadas latino americana.

Sem se desfazer dos significantes da modernidade, dos poderes possibilitados pelas palavras fundamentais da estruturação do “sistema-mundo” colonizador, tais como, liberdade, igualdade, direito, democracia e emancipação, a interculturalidade funcional significa uma armadilha para a constituição de uma sociedade que se quer produzida pela diferença, haja vista esconder os interesses neoliberais. Walsh (2009) destaca que diferentes de outras matrizes epistêmicas, a interculturalidade crítica se institui a partir dos movimentos indígenas e busca “[...] visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que ao mesmo tempo e ainda é racial, moderno-ocidental e colonial” (WALSH, 2009, p. 24).

É em resposta a esta postura epistemológica que a interculturalidade pode assumir uma forma crítica (WALSH, 2009). Cabe mencionar que esta perspectiva não parte do problema da diferença em si, mas do padrão de poder estrutural-colonial-racial produzido ao longo da história de conquista (DUSSEL, 1993), assim, “[...] la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba” (WALSH, 2010, p. 78)²⁴.

Para a autora a interculturalidade crítica ainda não existe, é algo para ser construído, constitui-se em um posicionamento político, social, epistêmico que busca

²² “[...] Fazem referência de forma mais básica de geral ao contato e trocas entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições distintas” (Tradução minha).

²³ “[...] aqui, a perspectiva de interculturalidade se enraiza no reconhecimento da diversidade e diferença cultural, com vistas a inclusão da mesma no interior da estrutura social estabelecida” (Tradução minha).

²⁴ “[...] a interculturalidade pode ser compreendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que constrói a partir das pessoas que se institui na subalternidade, em contraste a funcional que exerce o poder a partir de cima” (Tradução minha).

transformar as situações de exclusão e subalternização. A interculturalidade crítica está para além de reconhecer a existência da diferença no interior do plano conceitual social/cultural/epistemológico que sustenta a cultura hegemônica (WALSH, 2010).

Temos acreditado no potencial teórico e “orientador” da perspectiva crítica da interculturalidade, pois é um importante instrumento de luta dos povos indígenas que esperam uma “[...] transformación profunda de las relaciones sociales y las estructuras de la sociedad” (VIAÑA, 2010, p. 12)²⁵ entendidas não como entes abstratos, mas como possibilidade de transformação dos sujeitos que, produzidos por estas estruturas, abrem-se para formas de perceber, compreender, dialogar, ensinar e aprender com a diferença para além da superfície do monoculturalismo ainda presente.

A respeito de como a interculturalidade tem sido produzida em contextos de sociedades indígenas, observações junto ao povo indígena Ikolen (Gavião) de Rondônia, permitem-nos inferir a existência de outras formas de pensar a educação e oferece-nos pistas para compreender a função da interculturalidade enquanto instrumento de produção escolar. Esta forma de pensar a educação e, mesmo a escola, tem desafiado o Estado que historicamente se constituiu pela lógica da homogeneização ou mesmo de produção da mesmidade (SKLIAR, 2003).

As muitas situações mencionadas nesta seção impeliram-me a querer compreender melhor o processo de escolarização indígena, principalmente as concepções que os/a professores/a produzem da escola. É neste sentido que se insere esta tese de doutorado, que, busca compreender a escola Ikolen (Gavião). É importante mencionar, portanto, que esta é uma pesquisa que emerge de minhas experiências junto a este povo, surge de minha atuação como formador de professores/as indígenas. As indagações por mim produzidas, em função da presença constante dos/as professores/as indígenas nas discussões, suas incertezas, minhas incertezas, são frutos dessas experiências, são resultados destes momentos ambivalentes em que minha constituição de sujeito, cruzou/cruza com as destes/as professores/as em um processo de afetar e ser afetado. Foram esses momentos que desafiaram minha constituição de ser professor, formador de professores/as indígenas. Vejo que esses momentos oportunizaram-me ser formado por estes/as professores/as indígenas.

²⁵ “[...] transformação profunda das relações sociais e estruturas da sociedade” (Tradução minha).

De forma sucinta, mostrei nesta seção, um breve resumo de minha história como amazônida,²⁶ de como me aproximei do povo indígena Ikolen (Gavião), das primeiras experiências como docente junto a este e outros povos indígenas de Rondônia. Mostrei o deslocamento conceitual que sofri no processo de compreensão referente aos povos indígenas – transição do índio invisível para o possível e real. Problematizei de forma breve, alguns pontos que me impulsionaram a querer estudar de forma mais aprofundada a escolarização indígena em Rondônia, fruto de discussões em sala de aula e de minha experiência como docente na Universidade bem como experiências anteriores a Universidade.

No sentido de melhor aprofundar o estudo, é oportuno compreender a historicidade da colonização amazônica de forma a mostrar a relação da etnia Ikolen (Gavião) com este processo, assim, na seção dois desta tese, abordarei os cenários da colonização amazônica e a relação deste processo com o povo indígena Ikolen (Gavião). A construção imaginária sobre o espaço Amazônico e a utilização do conceito de desenvolvimento como estratégia colonial. Na seção três, trago as formas de como ocorreram os procedimentos metodológicos na produção dos dados desta pesquisa já construindo elementos que inferem análise sobre o material empírico. Na seção quatro, estendo os elementos de análise de forma a se concentrar nas falas/práticas que se estabelecem em torno da escola indígena, nas questões de identidade, negociação e tradução de saberes na escola.

²⁶ Amazônida é um neologismo cujo significado é amazônico (NEVES; TAMBORIL, 2010).

2 - IKOLEN (GAVIÃO): TERRITÓRIO E ESCOLA NO CENÁRIO AMAZÔNICO

“[...] De repente me conscientizei da contradição da cultura colonial, de como a gente sobrevive à experiência da dependência colonial, de classe e cor e de como isso pode destruir você, subjetivamente” (HALL, 2009, p. 390).

2.1 - Cenários Coloniais

Por todos os lados, há uma expressiva presença colonial que “impõe” gostos e preferências. Suas zonas de impactos ultrapassam o que é possível ver a olho nu, conseguem chegar ao mais íntimo de homens e mulheres, atingem o interior, “confundem” o tradicional e o passado, instituem novos contatos e formas de enunciação. Embora a captura da complexidade da colonização possa antecipar ao colonizado a resistência, nada é mais o mesmo após sua “passagem”, os cenários, a natureza, os elementos fixos duráveis, os protótipos e próteses, o subjetivo é atingido nesta “atrativa” força, tornando os sujeitos, efeitos das práticas coloniais.

Conforme mencionado no tópico anterior, quero produzir algumas abordagens que dizem respeito a Amazônia, as imagens que foram sendo construídas a seu respeito e as múltiplas formas de como o processo de colonização e ocupação não indígena incidiram sobre os modos de vida das populações indígenas amazônicas, neste caso, especificamente sobre as formas de vida da etnia indígena Ikolen (Gavião). Divido esta seção em quatro momentos: a) A construção imaginária sobre o espaço amazônico; b) Os cenários da Colonização Amazônica – a ocupação do “espaço vazio”; c) O projeto de expansão das migrações não indígenas para a Amazônia, influenciado pelo mito do desenvolvimento em anos recentes (segunda metade do século XX) no âmbito das políticas de “ocupação” territorial, considerando aí, os diversos conflitos entre as chamadas frentes de ocupação e desbravamento e as populações indígenas, a qual denomino nesta tese de, “Desenvolver-se”: palavra de

ordem na Amazônia na segunda metade do século XX; d) Os Ikolen (Gavião) e a Escola: breve cenário histórico.

2.2 - A Construção imaginária sobre o espaço amazônico

A respeito da “história” da Amazônia, Nunes (2010) tem argumentado que pode ser traçada a partir de vários momentos, dentre os quais se destaca o momento que inicia a construção do conceito de Amazônia, principalmente o conhecimento da geografia que compunha este espaço desencadeado pelas primeiras expedições efetivadas por espanhóis ainda no século XIV.

Assim, “a atual configuração do que denominamos Amazônia, em suas linhas gerais, resulta do processo de ocupação da região pelos colonizadores europeus, entre os séculos XVI e XIX que envolveu não apenas conflitos entre estes e os diversos povos autóctone” (COSTA, 2009, p. 01), nas relações de “compartilhamento” de formas de vida e de relação ser humano – natureza. Após a “conquista” do que ficou conhecido na Europa como “novo mundo”, as potências europeias, Portugal e Espanha, que haviam impetrado incursões às terras do hemisfério sul, resolveram assinar “o tratado de Tordesilhas, que dividia o "novo" continente entre as coroas de Portugal e Espanha, estabelecia que quase toda a Amazônia, inclusive o atual Estado de Rondônia, pertencia à Espanha” (NUNES, 2010, p. 01).

O autor mostra que foi só a partir de 1539 que os espanhóis iniciaram “[...] uma expedição sob o comando de Gonzalo Pizarro, cujo objetivo era desbravar as terras de oeste para leste até chegar ao oceano atlântico”²⁷, e que, em dado momento, a expedição foi dividida, sendo que apenas uma parte conseguiu ir em frente, sob o comando de Francisco de Orellana (NUNES, 2010). Tais expedicionários, “alimentavam” seus espíritos e imaginações com os mitos recorrentes na Europa, principalmente as histórias fantásticas narradas por “grandes” historiadores Greco-romanos e também aquelas histórias derivadas das tradições judaico-cristãs. Smiljanic (2001) mostra que é com tal imaginação que muitas das formações expedicionárias ao novo mundo, comparavam aquilo que viam com as histórias que conheciam, e com isso, pensavam ter a possibilidade de encontrar a “natureza”, tanto dos mitos canônicos, como daqueles grandiosos mitos greco-romanos gravados em suas memórias, ou seja, “[...] os relatos sobre o Novo Mundo buscaram na mitologia e no senso

²⁷ Id., 2010, p. 01.

comum europeu as imagens mediadoras para posicionar-se frente a essa nova alteridade” (SMILJANIC, 2001, p. 09).

Já se sabia neste tempo do mito das “[...] amazonas, mulheres com características masculinas, habitavam o espaço imaginário que se contrapunha simbolicamente à polis” (WOORTMANN, 2000, p. 20). Eram mulheres guerreiras que, de certa forma, amedrontavam o imaginário dos homens, constituíam um mundo em separado, uma tribo de mulheres valentes, é assim que,

[...] as amazonas (a-mazós, sem seios) se inscrevem na oposição/complementaridade entre guerra e casamento (homens e mulheres), como a inversão de tal complementaridade. Segundo Estrabão, elas repudiavam o casamento. Encontravam-se sexualmente com homens de outro povo aos quais entregavam seus filhos, se do sexo masculino, mantendo consigo apenas as meninas²⁸.

Com a forte imaginação de que possivelmente o novo mundo com características tão diversas das já conhecidas pelos europeus, pudessem conter informações para além de uma suposta “normalidade”, tais expedicionários seguiam admirados com “aquelas terras dilatadíssimas, de clima tórrido e selva opulentas, enredadas em mil correntes de água, furos, igarapés, várzeas alagadiças, infestadas e uma fauna hostil” (HOLANDA, 2000, p. 30). Em sua “visão do paraíso”, o historiador Sérgio Buarque de Holanda, mostra que,

[...] tendo saído de quito em 1541 rumo ao imaginário país da canela, Francisco de Orellana e seus companheiros, antes mesmo de alcançar o Maxifaro e a terra dos Omágua, foram avisados pelo cacique Aparia de que, águas abaixo, no grande rio se achavam amazonas (HOLANDA, 2000, p. 31).

É com esse ímpeto de que possivelmente teriam que lutar com uma tribo de mulheres guerreiras que os expedicionários seguiram viagem. De acordo com Holanda (2000) foram os relatos do frei Francisco Gaspar de Carvajal, escrivão oficial da referida expedição que deu conta do referido confronto. Extasiado com a viagem e, supondo estar diante de um achado histórico que certamente impressionaria o velho mundo europeu, Carvajal escreveu estar diante de inúmeras mulheres guerreiras que certamente seriam as mulheres amazonas, correspondente ao mito narrado por Heródoto (WOORTMANN, 2000). “Abrasados da admiração”, os relatos mostram que essas tais mulheres “eram membrudas, de grande estatura, e brancas. Tinham cabeleira muito longa, trançada e revoltada no alto da cabeça;

²⁸ Id., 2000, p. 21.

andavam nuas, com as vergonhas tapadas” (HOLANDA, 2000, p. 32). Ainda neste sentido, o autor escreve que, “[...] uma só, entre elas, valia no combate por dez homens”²⁹.

É o próprio frei Francisco Gaspar de Carvajal que ao querer compreender quem eram essas mulheres, ouve de um indígena local que, para elas, “os filhos machos, quando os tinham, tratavam elas de matá-los ou enviá-los aos pais, só guardando consigo as mulheres, que criavam com grande regozijo” (HOLANDA, 2000, p. 33). Smiljanic (2001) argumenta ao escrever sobre o processo de invenção da Amazônia no interior do pensamento europeu que, “[...] a história das amazonas teria sido disseminada na península ibérica por meio dos relatos feitos sobre a viagem de Orellana [...] e sua viagem nos oferece um relato detalhado sobre o encontro da expedição com essas mulheres” (SMILJANIC, 2001, p. 11).

Com tais descrições, as terras das amazonas, agora localizadas muito além de suas “origens” no mito Grego, ganharam corpo na Europa e alimentaram ainda mais as imaginações expedicionárias, que neste ínterim, já estavam à procura do novo eldorado, ao tempo que o vasto território desconhecido dos europeus já havia sido cristalizado como terras das amazonas, sendo posteriormente identificado com o neologismo – Amazônia. Nunes (2010) chama a atenção para o fato de que “foram principalmente os portugueses que implementaram o processo de ocupação da Amazônia”, e que, para isto, utilizaram-se de várias estratégias, dentre as quais, destacam-se a “jurídico-política que, alicerçada pelo Tratado de Madrid (1750), garantia a posse da terra pela ocupação” (NUNES, 2010, p. 04).

O autor argumenta que a “presença”, através da construção de fortificações militares e a expansão de “cunho “religioso”, tiveram papel importante na fundação de vilas e no “amansamento” dos nativos, trabalho este que era justificado pela pregação da “boa nova”, no processo de catequização”³⁰ foram preponderantes para a permanência colonial na Amazônia. Por fim, as estratégias de natureza econômicas, iniciadas principalmente por “bandeirantes paulistas que buscavam ouro no interior do País (em Rondônia tivemos a presença de Raposo Tavares), e daqueles que buscavam as “Drogas do Sertão”³¹ foram decisivos para a ocupação não indígena da Amazônia, visto também como território inóspito, um “espaço vazio”.

A respeito da concepção de “espaço vazio”, Bauman (2001) sugere que,

²⁹ Id., 2000, p. 32.

³⁰ Id., 2010, p. 05.

³¹ Id., 2010, p. 03.

Os espaços vazios são antes de mais nada vazios de significados: é porque não têm significado, nem se acredita que possa tê-lo, que são vistos como vazios (melhor seria dizer não-vistos). Nesses lugares que resistem ao significado, a questão de negociar diferenças nunca surge: não há com quem negociá-la (BAUMAN, 2001, p. 120)

A “ausência” de significados atribuídos ao espaço requerido pela ação colonial constitui-se como uma estratégia de ocupação do espaço. Tal estratégia não permite negociação com a diferença porque se impõe como ação autoritária. Situações como essas, estiveram/estão presente no processo de ocupação não indígena da Amazônia, o que me impele a pensar o tema no próximo tópico.

2.3 - Os Cenários da colonização amazônica – a ocupação do “espaço vazio”

A Amazônia, principalmente por exibir uma natureza “desconhecida” da racionalidade europeia, foi palco de inúmeros “investimentos” no que se refere às tentativas de colocar, sobretudo, os produtos amazônicos nas rotas de comercialização em favor dos países europeus. Dentre os inúmeros produtos extraídos da Amazônia, destacam-se o látex, que entrou na rota de comercialização nos países colonizadores, impulsionando o processo de colonização (COSTA, 2009; TEIXEIRA; DANTE, 2000).

Costa (2009) mostra que as utilidades

[...] da seringueira foram transmitidas pelos Omágua, índios do Alto Amazonas aos portugueses, na primeira metade do século XVIII [...], sua divulgação no meio científico europeu deu-se através dos escritos de Charles Marie de La Condamine, em 1736 e 1745, o que logo deu início a uma série de tentativas para aperfeiçoar o seu uso industrial (COSTA, 2009, p. 13).

Percebendo a maleabilidade do látex e a possível utilização na fabricação de inúmeros produtos, inicia-se o processo de extração da seiva no contexto da Amazônia.

Ao trabalhar o contexto histórico da Amazônia, Costa (2009) chama a atenção para o fato de que, durante muitos anos, o látex teve utilidade apenas local, mas com a utilização do produto para impermeabilizar roupas e calçados, iniciando em 1820 a produção, principalmente de calçados que eram exportados através do porto de Belém (COSTA, 2009). No entanto “foi apenas após o advento da vulcanização – método de tratamento do látex que

ampliou as possibilidades de sua utilização industrial - em 1841, que a demanda mundial pelo produto aumentou ao ponto de ocasionar um boom comercial”³².

Com a criação de demandas que necessitavam do látex para se incorporar aos produtos, explode uma rápida expansão da exploração da borracha que envolve quase toda a bacia amazônica, provocando um grande fluxo de pessoas exógenas à região e que vinham em busca desse produto (TEIXEIRA; DANTE, 2000). Com isso, iniciou-se também, a sistematização de uma rede de transporte aquático, principalmente porque já era possível neste período, a navegação a vapor (COSTA, 2009). O sistema de transporte dos produtos “teve início com a empresa brasileira Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas”³³, já a navegação internacional, de acordo com a autora, se deu, principalmente, pela “Amazon Steam Navigation, cuja estrutura revelava a dimensão do empreendimento: capital inglês, sede em Belém, diretoria no Rio Janeiro e diversas agências distribuídas no interior da Amazônia brasileira, peruana e boliviana”³⁴.

De forma geral, o processo de exploração da borracha ocorreu no contexto da Amazônia em dois períodos com maior intensidade, o primeiro, refere-se a 1870-1912 e, o segundo momento, a 1942 – 1945, em que a exploração foi efetivada de forma não linear até os dias atuais (TEIXEIRA; DANTE, 2000). É possível destacar que, foram esses eventos, juntamente com os planos de “ocupação” da Amazônia no século XX, que intensificaram os processos de migração e a formação das primeiras vilas que se tornaram neste processo, os centros mais urbanizados da Amazônia Brasileira, sendo estas vilas, decisivas no processo de intensificação da exploração das matérias primas e ocupação das terras tradicionais indígenas, tais como a cidade de Manaus, no Amazonas, Porto Velho, em Rondônia e Belém, no Pará (COSTA, 2009).

Destacam-se também, juntamente com os projetos de exploração Amazônica, a criação de infraestruturas capazes de suportar o transporte dos produtos da região que ultrapassassem o transporte por navegação, é assim, que surge no início do século XX, o projeto de implantação da Ferrovia Madeira Mamoré no contexto da Amazônia (Rondônia) com impactos profundos nas formas de organização indígenas. Em sua obra, “A Ferrovia do Diabo” Ferreira (2005), destaca que no início do século XX, o povoado de Santo Antônio – vila que basicamente dará origem a cidade de Porto Velho, atual capital do Estado de

³² Id., 2009, p. 14.

³³ Id., 2009, p. 14.

³⁴ Id., 2009, p. 14.

Rondônia, tinha “[...] 300 habitantes, dos quais a quase totalidade era composta de índios” (FERREIRA, 2005, p. 200). O autor destaca ainda que estes indígenas eram “[...] encarregados de transportar as cargas das canoas e batelões para um depósito e daí para os vapores que as levavam para Belém do Pará”³⁵..

Os inúmeros relatos produzidos por Ferreira (2005) mostram o grande emprego da mão de obra indígena nos projetos de “modernização” da Amazônia, tema que ainda é pouco estudado na historiografia regional e que pode ser interessante para mostrar as diversas formas de como estes povos foram explorados no contexto de ocupação não indígena, inclusive, tendo seus saberes “roubados”.

Os estudos de Ferreira (2005) nos impelem a compreender que no momento das diversas formas de ocupação não indígena na Amazônia, pouco se sabia sobre o ecossistema local. A visão da floresta com suas enormes árvores frondosas era características que enganavam o imaginário colonizador, haja vista que a produtividade³⁶ dos “[...] solos amazônicos concentram-se na superfície, tornando-se um dos grandes fatores limitantes a produção agrícola, sendo associada a uma baixa mobilidade a natureza ácida dos solos e a pobreza química” (VELE JUNIOR et al. 2001, p.159) do material orgânico que compõem a terra amazônica.

Esses fatos provocavam perdas agrícolas, mortes humanas e insucessos nos projetos colonizadores implantados, principalmente dos sistemas de cultivos que tinham como objetivo promover minimamente a sobrevivência do colonizador. Estrategicamente, muitos colonos aprenderam a sobreviver na região com os povos indígenas, observando o desenvolvimento histórico da ciência etnopedológica³⁷ destes povos, entretanto, após essas aprendizagens, não houve o justo reconhecimento de que só era possível produzir plantações agrícolas na Amazônia a partir dos sistemas indígenas.

Foi no início do século XX que muitos indígenas de Rondônia entraram em contato com não indígenas em função da implantação dos grandes projetos de integração. A

³⁵ Id., 2005, p. 200.

³⁶ Estudos realizados por Madari et al. (2009), a respeito do papel dos povos indígenas na sustentabilidade produtiva amazônica, mostra que “[...] a maior parte dos solos agricultáveis na Região Amazônica são ácidos, com baixa CTC, conseqüentemente, com baixa fertilidade e potencial produtivo. O grau de fertilidade do solo, por ser considerado baixo, é, portanto, um fator limitante para a produtividade e sustentabilidade ambiental e econômica” (MADARI et al., 2009, p. 172).

³⁷ Etnopedologia refere-se aos conhecimentos indígenas sobre a funcionalidade do solo, incluindo formas de produção e tratamento dos espaços cultivados com ligação aos aspectos culturais. Para Araújo et. al. (2013, p. 855), a etnopedologia é uma subdisciplina da etnoecologia, constitui-se em “[...] uma disciplina híbrida, estruturada na combinação das ciências naturais e sociais”.

intensificação da migração em função da extração do látex começou a diminuir, logo após a finalização da referida ferrovia, que entrou em decadência pelo processo de cultivo organizado da seringueira pela Malásia no período pós Segunda Guerra (TEIXEIRA; DANTE, 2000). Alia-se a isso, o início da construção das linhas telegráficas efetivadas por Marechal Rondon (DOMINGUES, 2010) e que deu o traçado para a construção, já na segunda metade do século XX, da Rodovia Federal 364 que faz a interligação de grande parte da Amazônia brasileira ao restante do país.

A construção da linha telegráfica iniciou-se em 1907 e “foi criada, pelo então presidente Afonso Pena, a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, denominada posteriormente: Comissão Rondon” (DOMINGUES, 2010, p. 3). O autor argumenta que o grande objetivo deste empreendimento era manter a presença do governo brasileiro nos pontos isolados do país.

Outro momento crucial no processo de ocupação não indígena da Amazônia, principalmente nas terras geograficamente contidas nos limites do estado de Rondônia, foram os processos intensos de distribuição de terras mediados por políticas estatais na segunda metade do século XX. De acordo com Leonel (2001), o pano de fundo de toda a ocupação recente da Amazônia está ligado ao aparecimento do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) entre 1982-1987 com incentivos de bilhões de dólares financiado pelo Banco Mundial. O autor destaca que Ji-Paraná tornou-se neste período, o segundo maior centro urbano de Rondônia, atraindo colonos que, aproveitando a insuficiência da fiscalização, promoveram uma invasão generalizada nos territórios indígenas Gavião e Arara.

Para o autor mencionado, o Polonoroeste instituiu-se como um “[...] projeto de colonização e financiamento e incentivos agropecuários, ampliando o processo de ocupação, o que resultou num agravamento dos conflitos” (LEONEL, 2001, p. 237) entre indígenas e colonos. Destacam-se neste conjunto, o Programa de Integração Nacional (PIN), coordenado pelo INCRA, que seguiu distribuindo terras na Amazônia sem nenhum critério para isso.

A este respeito, Pereira (1997) mostra que foi “através da implantação do Programa de Integração Nacional (PIN) que o Estado brasileiro dá início aos esforços no sentido de conduzir e disciplinar o assentamento de camponeses na Amazônia” (PEREIRA, 1997, p. 79) e que as estratégias do governo brasileiro era fixar os excedentes populacionais, principalmente do nordeste nas chamadas terras devolutas da Amazônia.

O autor mostra que foi principalmente no período da ditadura militar no Brasil, que os fluxos migratórios atingiram patamares exorbitantes em direção a Amazônia, e que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) agenciava o direcionamento destes fluxos as terras de Rondônia. No entanto, em período anterior, estes fluxos já eram intensos, haja vista que, desde 1940,

[...] iniciou-se a construção da BR 29, posteriormente identificada como BR 364 ou Rodovia Marechal Rondon e atualmente denominada JK, ligando Cuiabá – Mato Grosso a Porto Velho – Rondônia. O trecho final foi concluído na década de 1960, permitindo a trafegabilidade regular em 1968, viabilizando a ocupação da região.³⁸

Outros fatores que colaboraram na intensificação destes fluxos referem-se, segundo Pereira (1997), a modernização dos trabalhos no campo na região sul do país que seguiu expulsando da terra os pequenos camponeses que, impulsionados pela propaganda de terras disponíveis no norte, se tornavam retirantes do agronegócio e da pecuária latifundiária do sul. Para se ter uma ideia do que se transformou Rondônia a partir dos incentivos governamentais, Pereira (1997) mostra que,

[...] o então território e atualmente Estado de Rondônia foi a unidade da federação com maior concentração de projetos de colonização e assentamentos rápidos. Em 1986, eles ocupavam 80% da área total dos projetos de colonização e 88,1% da área dos projetos de assentamentos rápidos [...] o Projeto Integrado de Colonização de Ouro Preto, por exemplo, criado em áreas de pólos férteis de Rondônia, foi um projeto modelo. Com 512.585 ha, estava previsto o assentamento de 5.162 famílias em lotes de 100 hectares em média³⁹.

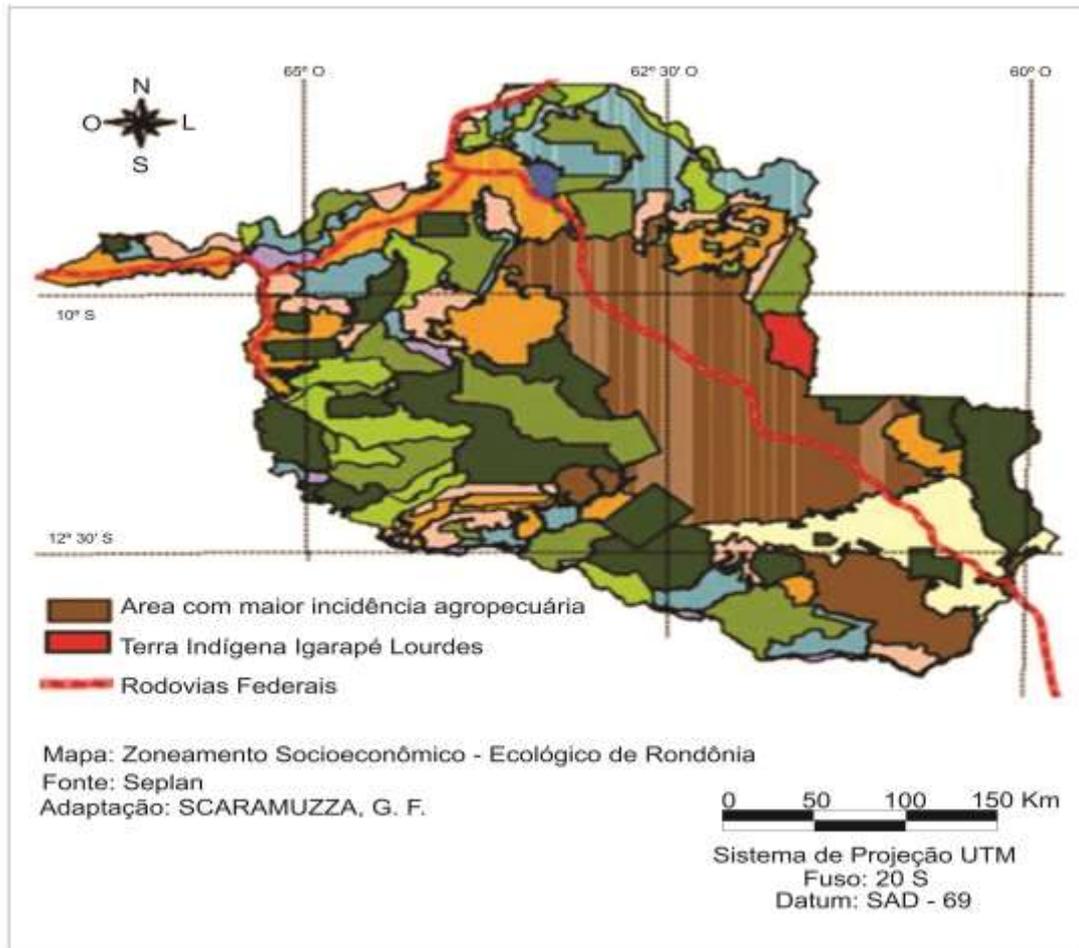
Neste contexto, atraídos pela propaganda do Governo, a demanda por terras excedeu a capacidade de gerenciamento estatal, provocando um processo de invasão e rapinagem dos espaços que “não faziam parte” dos projetos oficiais, mas que foram sendo anexados aos projetos e validados imediatamente pelo Governo com a atribuição de títulos, muitos dos quais, localizados em importantes parcelas de territórios tradicionais indígenas.

No mapa abaixo, adaptado a partir de projeções da Secretaria de Planejamento e Coordenação do Estado de Rondônia (SEPLAN) mostro que a área de maior uso agropecuário em Rondônia toca a fronteira da Terra Indígena Igarapé Lourdes onde está o povo indígena Ikolen (Gavião) e Karo (Arara). Relatos e conversas informais efetivados junto a indígenas Arara, moradores tradicionais da Terra Indígena Igarapé Lourdes, sugerem que grande parte da zona de produção agropecuária do Estado, é território tradicional desta etnia.

³⁸ Disponível em: <<http://www.rioterra.org.br>> Acessado em Agosto de 2013.

³⁹ Id., 1997, p. 80.

Mapa 1. Espaços de maior uso agropecuário em Rondônia.



(Fonte original disponível em: <http://www.seplan.ro.gov.br>)

Foi neste contexto de profundas migrações, invasões, e tomadas de terras indígenas por colonos que muitos dos povos indígenas de Rondônia tiveram seus territórios e culturas invadidos por essas correntes externas, como é o caso da etnia indígena Ikolen (Gavião). Registros produzidos e sistematizados por Neves (2009) dão conta de que possivelmente o povo indígena Ikolen (Gavião) estabeleceu os primeiros contatos com não indígenas já no início do século XX.

Os Ikolen (Gavião) identificam o estado de Mato Grosso como sendo o lugar em que originalmente habitavam. A este respeito, Neves (2009) afirma que

[...] o território tradicional dos Gavião-Ikólóéhj, era localizado provavelmente nas proximidades do Rio Branco do Aripuanã no atual Estado do Mato Grosso, nas cabeceiras dos igarapés Lourdes e Azul próximo da área do Povo Zoró, incluindo a atual Reserva Biológica do Jaru e Igarapé Madeirinha indo até a Serra da Providência (NEVES, 2009, p. 122).

Tais informações são confirmadas em depoimento que a autora registrou através da fala do indígena Claudinei Xirxirahv Gavião, onde para o mesmo “[...] lá era território original nosso, lá no rio Branco tem muito dos nossos mortos. Aí [...] esse povo atacou os

Gavião mudaram para cá, por isso que a gente perdeu essa área lá. Viemos, paramos aqui na área dos Arara [...]”⁴⁰. Neste mesmo sentido, estudos produzidos por Paula (2008), chamam a atenção para o fato de que os Gavião possivelmente sejam,

[...] originários do noroeste do Mato Grosso onde ocupavam a região do rio Branco. Pertencente ao tronco linguístico Tupi família Mondé. Atacados por outros grupos e por fazendeiros em seus territórios de origem se transferiram para a área vizinha ocupada pelo povo Arara, instalaram-se na região da Serra da Providência, acabando por perder seu território original (PAULA, 2008, p. 20).

Outros relatos registrados por Scaramuzza (2009) também mostram que os Ikolen (Gavião) são, possivelmente, originários do Estado de Mato Grosso, tal fato pode ser observado quando um mais velho Gavião relatou a partir de suas lembranças a configuração do espaço tradicional antes de vir a Rondônia, mostrando que “no Mato Grosso não tinha esse monte de casa que tem ai não, só tinha a maloca grande, redonda. Nós morávamos todos juntos, mais ou menos vinte a cinquenta pessoas dentro da maloca grande e redonda, era uns 40 metros o tamanho desta maloca” (Moisés Gavião apud SCARAMUZZA, 2009, p. 127).

Em uma etnocronologia sistematizada por Neves (2009) a respeito do povo indígena Ikolen (Gavião), a autora mostra que Digut Gavião foi um dos primeiros desta etnia a contatar com um não indígena no início do século XX. Havia indícios de um “primeiro encontro que aconteceu entre os Arara – Karo e Gavião - Ikólóéhj, suas diferentes indumentárias; as sensações que teve ao apertar a mão de um “branco” pela primeira vez, a faca que ganhou de “presente” do seringalista” (NEVES, 2009, p. 122). É possível que o ano de 1942, seja a data em que os Ikolen (Gavião) conheceram o povo indígena Arara ,

[...] os narradores Gavião-Ikólóéhj informam que neste tempo moravam na Serra da Providência, junto ao Igarapé Madeirinha e afluentes do Rio Branco. Em uma ocasião de caça identificaram rastros diferentes dos habituais. Discutiram o fato com a comunidade e decidiram conhecer este outro grupo étnico. Retornando ao caminho onde encontraram as pegadas avistaram uma pessoa tocando flauta na companhia de duas mulheres. Identificaram-se e ofereceram presentes aos Arara-Karo como flechas, colares, cintos, cocares e outros. Convidaram os novos amigos para uma refeição - um tamanduá assado. Depois da visita, os Arara-Karo se despediram e a partir daí, estabeleceram uma grande amizade⁴¹.

Neves (2009) sustenta a ideia de que ao saberem que os indígena Arara tinham contatos com povos não indígenas, os Ikolen (Gavião) tiveram interesse em conhecer tais pessoas, é assim que “ficou acertado que os Arara (Karo) os conduziria até o Seringal Santa

⁴⁰ Id., 2009, p. 122

⁴¹ Id., 2009, p. 126.

Maria para conhecerem o proprietário, José Bezerra de Barros”⁴², fato que aconteceu pouco tempo depois, impelindo muitos indígenas Ikolen (Gavião) a se tornarem extratores de látex, em troca recebiam mercadorias e produtos de pouco valor para os não indígenas.

A este respeito, Leonel (2001) destaca que “em 1953, além dos Uruku e dos Arara, os Gavião, sob a liderança de Digüt, também se aproximaram de Barros. Periodicamente, muitos índios tornavam-se seringueiros, recebendo roupas ou ferramentas em troca de seus trabalhos” (LEONEL, 2001, p. 240). Tais fatos podem ser observados nas falas de moradores que se lembram da relação da etnia com o processo de extração da seringa, como mostra em entrevista o professor indígena Zacarias Kapiaar Gavião ao narrar que,

[...] na época tinha um barco grande que trabalhava com borracha, seringa. Então os indígenas vinham do mato, traziam até o Igarapé Lourdes (aldeia Igarapé Lourdes) as borrachas e vendiam, trocavam em mercadorias, panelas, muitas coisas. A ideia de que o mundo do branco era diferente, começou a surgir ali, com a troca de presentes, de mercadorias de valores diferentes (Zacarias Gavião apud SCARAMUZZA, 2009, p. 107).

Ao relatar tais acontecimentos, o professor mencionado fala que ele mesmo já trabalhou por inúmeras vezes na coleta do látex, mostrando, seguidamente, como funcionava sua jornada de trabalho:

[...] Saia seis horas da manhã e chegava seis horas da tarde. Eu ia cortar uma estrada, a estrada da seringa ela tinha o equivalente até cento e cinquenta árvores de seringueiras para cortar. Tem que passar em todas as árvores, têm seringueira boa que dá bastante leite, têm umas que dão pouco, às vezes tem que cortar com uma faca própria, risca ela (a árvores) todinha, aí embutia uma lata e o leite escorria na latinha. Essa técnica eu aprendi com meu pai e meu pai aprendeu com os seringueiros, mas os seringueiros não iam cortar, mandavam os índios, aí os índios trabalhava para ele, ele era o patrão dos índios (Zacarias Gavião)⁴³.

Relatórios produzidos mostram que “[...] no tempo da segunda guerra mundial havia quatro malocas Gavião, todas nos Igarapé próximo ao rio branco”⁴⁴. Considerando o período em que ocorreu a referida guerra, período de 1939-1945, é possível afirmar, que foi em fins da primeira metade do século XX que os Ikolen (Gavião) deslocaram-se de Mato Grosso em direção ao atual Estado de Rondônia, dado que já vinham sofrendo com guerras interétnicas e pressões de invasores não indígenas em seus territórios tradicionais. Tais conflitos ainda estão presentes na memória de indígenas mais velhos que falam de constantes brigas entre Gavião, “Cinta Larga, Suruí e Zoró, antigamente nós brigávamos e eles tocaram

⁴² Id., 2009, p. 128.

⁴³ Id., 2009, p. 110.

⁴⁴ BRASIL. Ministério do interior. Relatório sobre o posto indígena Lourdes da oitava delegacia regional, segundo as diretrizes de levantamentos de dados, 1983.

a gente, corremos para cá, mudamos aqui e ficamos no lugar dos Arara, os Arara moravam aqui no Igarapé Lourdes”⁴⁵.

Leonel (1983) mostra que “em 1941 os Gavião seriam cerca de 250. Em 1966 estariam reduzidos a 100” (LEONEL, 1983, p. 83), sendo que neste período, não tinham seus territórios demarcados, já que este (o novo território) só foi delimitado a partir da década de oitenta com a iniciativa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Para Felzke (2007), uma das questões que incitaram os Gavião a quererem conhecer os não indígenas foram, “segundo depoimento do cacique Gavião Sebirop, [...] as marcas diferentes encontradas na mata e que seriam de facões” (FELZKE, 2007, p. 15), marcas estas, desconhecidas do povo indígena Ikolen (Gavião) que curiosamente queriam saber qual a origem e, como se produziam tais marcas, já que causavam cortes diferentes daqueles que provocavam os instrumentos que conheciam, com uma textura e formas desconhecidas.

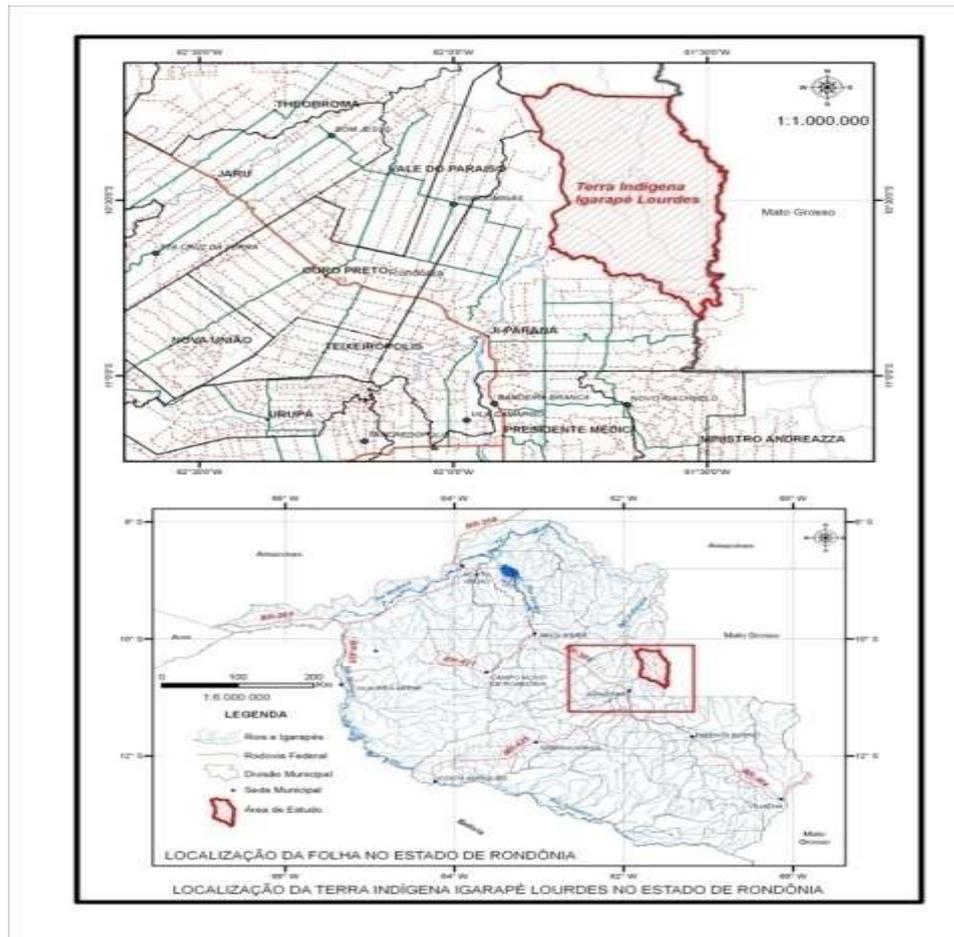
Relatos produzidos por Leonel (1983) mostram que “na década de quarenta os Arara e Urubu mantinham encontros intermitentes com seringueiros e colonos estabelecidos na região. Os gavião fizeram seus primeiros contatos através destes grupos” (LEONEL, 1983, p.82), o que comprova que o povo indígena Arara (Karo) já tinha, de fato, contato com não indígenas, levando, posteriormente, os Ikolen (Gavião) a este “encontro”. O processo de intensificação do contato iniciado na década de quarenta do século XX, foi ainda maior com o estabelecimento na região das missões protestantes coordenados pela New Tribes ligado ao Summer Instituto of Linguistic (SIL), aliado a isto, as ações do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (NEVES, 2009). Ao sistematizar uma reflexão sobre a constituição das políticas indigenistas no Brasil, Menezes (2008), constata que,

[...] a partir da década de quarenta, a política de frente expansionista incentivava a migração em direção à conquista das terras do território brasileiro ainda não “habitadas”, causando um maior encurralamento de diferentes populações indígenas que são empurradas, expulsas e exterminadas nestes contatos (MENEZES, 2008, p. 78).

Considerando as diversas pressões sofridas por Ikolen (Gavião) e, percebendo o processo de diáspora desde povo indígena que perdeu suas terras tradicionais no noroeste de Mato Grosso em função das diversas forças da colonização, “[...] a Terra Indígena Igarapé Lourdes é demarcada e homologada pelo Decreto 88.609/83 de 09 de agosto de 1983” (CARDOZO; VALE JUNIOR, 2012, p. 19), destinado a comportar o povo indígena Arara e Ikolen (Gavião).

⁴⁵ Id., 2009, p. 127.

Mapa 2. Localização da Terra Indígena Igarapé Lourdes em Rondônia.



Fonte: (SCARAMUZZA, 2009, p. 18)

Vale ressaltar que grande parte do território de ocupação tradicional, Arara – ocupado posteriormente por Ikolen (Gavião), ficou de fora da demarcação, inclusive espaços de cemitérios onde se encontram enterrados lideranças que no passado representaram as historicidades do povo Arara, como pude observar em conversas e relatos informais destes indígenas por ocasião de trabalhos desenvolvidos junto a este grupo em função de atividades do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UNIR no ano de 2010.

As primeiras influências não indígenas sobre os modos de vida Ikolen (Gavião), tiveram também e, principalmente, a participação das missões, quando “[...] os missionários trouxeram fruteiras, sementes de melancia e milho de pipoca. Promoveu a plantação de feijão e soja em abril de 1977. Falam-se em levar mudas de café e coco, os Gavião poderiam aprender a plantar mais coisas e também a cortar seringa corretamente” (MOORE, 1987, p. 11).

É interessante compreender que foi neste período que o atual território de Rondônia, entrou na órbita das políticas de “desenvolvimento” federal, inaugurado um processo de ocupação não indígena de forma mais direta e assegurada pelo próprio Estado brasileiro, portando, diferenciando-se dos processos de ocupação não indígenas anteriores.

No que se refere à intensificação dos processos de migração e tomada de terras indígenas na Amazônia, a segunda metade do século XX será palco de uma intensa frente de “ocupação” em fluxos migratórios contínuo na história sul americana (BECKER, 1982; 1990). Foi neste período que o “o território do Guaporé passaria a se chamar Território Federal de Rondônia pela Lei nº 2.731 de 17 de fevereiro de 1956” (NUNES, 2010, p. 04) assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek em 1956.

Neste momento, ocorreu “o início do plano de integração da Amazônia ao restante do território nacional, com o chamado “Plano de Metas”, implementando a construção de estradas”⁴⁶ o que terá um impacto muito grande na chegada cada vez mais intensa de pessoas vindas das mais variadas regiões do país em busca de terras, formando colônias e impondo/trazendo visões específicas de mundo. Outro fator que contribui para o “inchamento” populacional de Rondônia e consequentes desdobramentos negativos para os povos indígenas locais foi o “início da lavra da cassiterita na década de 50, momento em que se observou o incremento da atividade garimpeira que, de certo modo, deu nova movimentação ao crescimento demográfico do então Território Federal”⁴⁷.

Os processos profundos de exploração e expropriação das terras indígenas Arara e Ikolen (Gavião) se deram, também, em função das longas extensões de invasão nos territórios “pertencentes” a estas etnias, mesmo após a homologação da Terra Indígena. A este respeito, é possível observar que, “[...] em setembro de 1983 a equipe de avaliação do projeto especial de defesa das áreas indígenas do Polonoroeste, constatou a extensão das invasões, [...] que um terço das áreas destinadas aos índios está ocupada por invasões de cinquenta a sessenta mil hectares”⁴⁸.

Mindlin (2001) narra que em 1984, antropólogos e pesquisadores, os quais se destacam Mauro Leonel, “[...] descobriu, juntamente com os índios, o plano para a construção de uma hidroelétrica que inundaria 40% da área indígena. Suas informações [...] foram fundamentais para gerar protestos e impedir que a obra fosse realizada” (MINDLIN, 2001, p.

⁴⁶ Id., 2010, p. 04.

⁴⁷ Id., 2010, p. 04.

⁴⁸ BRASIL. Ministério do interior. Relatório complementar de avaliação das invasões no Posto Indígena Lourdes (PIL) dos índios Gavião e Arara (KARO) – Agosto de 1984.

23). O início das referidas invasões estava vinculado diretamente ao fato da existência de uma estrada que ligava/liga a cidade de Ji-Paraná à fazenda Castanhal no Estado de Mato Grosso. Esta estrada foi construída por esse grupo agropecuário “[...] inicialmente para o transporte de gado, transformando-se depois no principal acesso de Ji-Paraná às fazendas do estado de Mato Grosso” (LEONEL, 2001, p. 241).

A respeito da construção da estrada que atualmente atravessa a Terra Indígena Igarapé Lourdes, a referida Fazenda obteve o “direito” de construí-la por intermédio da “[...] prefeitura de Ji-Paraná em 1975. Em 1982, Apoena Meirelles, delegado da 8º delegacia regional da FUNAI conseguiu a mudança de seu itinerário”⁴⁹.

As situações de invasão da Terra Indígena Igarapé Lourdes foram ainda mais graves no ano de 1984, quando pela primeira vez, os indígenas Ikolen (Gavião) – ocupantes das terras tradicionais Arara (Karo) se uniram “[...] no sentido de expulsar os não indígenas que adentraram seus territórios. Neste mesmo ano, vários colonos foram presos e notificados para que deixassem a Terra Indígena” (SCARAMUZZA, 2009, p. 20). A este respeito, Nóbrega (2008) afirma que,

[...] erros de demarcação do INCRA situaram alguns projetos de assentamento dentro da T.I. Igarapé Lourdes. Quando o INCRA assumiu os equívocos, muitas famílias já estavam instaladas e produzindo na terra. Houve casos de invasões por má-fé, inclusive com a invenção de “linhas” inexistentes no cadastro oficial (NÓBREGA, 2008, p. 29).

Percebendo o “equívoco” no que se refere ao assentamento de colonos dentro da terra Indígena Igarapé Lourdes e, através das pressões dos indígenas, “[...] com rapidez inusitada, o INCRA levantou a lista de invasores de “boa-fé”, distinguindo-os dos especuladores, providenciou lotes e obteve caminhões para seu transporte” (LEONEL, 2001, p. 235).

A partir destes eventos, intensificou-se a relação tanto das etnias Arara (Karo) e Ikolen (Gavião) no sentido de expulsar os invasores, como destas etnias com os não indígenas, isso “[...] trouxe consigo mudanças na organização social, nos rituais tradicionais, na relação com a natureza e no sistema econômico” (FELZKE, 2007, p. 15).

Mediante as considerações já feitas, a Amazônia, desde seu primeiro momento de ocupação não indígena, tornou-se um lugar imaginário, destinado não apenas às “descobertas” estrangeiras, como também espaço que possibilitou/possibilita a retirada de recursos naturais, sem contabilizar qualquer retorno para as populações locais. Tais investidas sobre a

⁴⁹ Id., 2001, p. 241.

Amazônia objetivavam extrair os recursos (látex, minérios, madeiras, ervas) sem levar em consideração a formação social já existente. Tais ações foram intensificadas no período republicano, principalmente a partir das políticas de “ocupação” efetivadas pelos diversos Governos que sucederam aos anos 50 do século XX (SILVA, 2000).

Outro fator que alimentou os processos de colonização na Amazônia foi a incorporação do conceito de desenvolvimento nas políticas de Estado. Este pressuposto produziu interferências sobre os modos de vida locais não apenas na Amazônia brasileira, mas como nos faz ver Mignolo (2003) em todo o conjunto da América Latina. O autor mostra que os processos coloniais foram ainda maiores após a independência dos estados sul americanos dos domínios luso-hispânico, no chamado “período da modernização (que coincide com a política norte americana de progresso e modernização da América Latina” (MIGNOLO, 2003, p. 81). O tema que envolve a questão do desenvolvimento proporcionou um impacto real sobre as formas de vida, organização, história e memória Ikolen Ikolen (Gavião) assim, compreendo ser pertinente explorar um pouco mais este conceito e as formas que sua utilização foram traduzidas para o povo indígena Ikolen (Gavião).

2.4 - “Desenvolver-se”: palavra de ordem na Amazônia na segunda metade do século XX – os Ikolen (Gavião) neste cenário.

Em estudos anteriores (SCARAMUZZA, 2009), lancei mão de reflexões a respeito do território indígena Ikolen (Gavião) no qual, naquele momento, utilizei o conceito de desenvolvimento para explicar algumas formas de pressão territorial sofrida por este grupo. Porém, devo mencionar que não havia me encontrado com as teorias Pós-Coloniais, com os Estudos Culturais e os autores do grupo Modernidade e Colonialidade. Os conceitos disponibilizados pelo conjunto de pensadores que compõem esses campos forneceram-me ferramentas e elementos teóricos para retomar alguns aspectos da discussão, reinterpretando o cenário colonial amazônico repleto de narrativas estereotipadas, cuja cultura a ser seguida era a do colonizador. Assim penso ser oportuno retomar algumas dessas reflexões no sentido de permitir mostrar as tramas históricas que produziram/produzem esses sujeitos pós-coloniais.

Como mencionado, um dos conceitos que impulsionaram os processos migratórios, tanto para a Amazônia, como para outras regiões do país, foi principalmente o chamado impulso ao desenvolvimento. Há de ser referir que tais ideias alimentaram e

propiciaram a materialização de projetos (BECKER, 1982) na Amazônia, muito diversos daqueles historicamente construídos pelas populações indígenas.

A respeito do conceito de desenvolvimento, autores como Escobar (2007); Radomski (2010) e Esteva (2000) argumentam que este foi produzido da forma como conhecemos em 1949. Estes autores explicam que foi em 20 de Janeiro de 1949, após um discurso do presidente americano Marshall Truman,

[...] dois bilhões de pessoas passaram a ser subdesenvolvidas. Em um sentido muito real, daquele momento em diante, deixaram de ser o que eram, e em toda a sua diversidade e foram transformados magicamente em uma imagem inversa da realidade alheia (ESTEVA, 2000, p. 60).

Neste sentido, “[...] a metáfora do desenvolvimento deu hegemonia a uma genealogia da história puramente ocidental, roubando de povos com culturas diferentes a oportunidade de definir as formas diferentes de suas vidas”⁵⁰. Para este autor, a partir da constituição do referido conceito, a forma de produção industrial passou a constituir-se como sendo o último estágio da evolução social e como tal, todos os povos deveriam perseguir este modelo (ESTEVA, 2000). Escobar (2007) mostra que este modelo social produziu um imediato fascínio, haja vista que “[...] el modelo del desarrollo desde sus inicios contenía una propuesta históricamente inusitada desde ponto de vista antropológico: la transformación total de las culturas y formaciones sociales de três continentes de acuerdo con los dictados del Primer Mundo”⁵¹

A partir desse momento, todos os modos de vida distintos passaram a ser comparados ao modelo americano de produção e consumo. É neste período que inúmeros países, dentre esses o Brasil, iniciaram um processo intenso de industrialização, buscando estratégias que pudessem ser agregados ao projeto desenvolvimentista. Com isso, intensificaram-se ainda mais o processo de ocupação das chamadas terras “devolutas” e os inúmeros incentivos para promover os processos produtivos.

Com tais ideias, todas as resistências ao desenvolvimento deveriam ser combatidas, sendo que, ao ser iniciado a materialização do projeto desenvolvimentista que se direcionou imediatamente para o Centro-Oeste e Norte do país, as populações indígenas amazônicas “foram as primeiras a sofrerem o impacto dos brancos, que se deslocou [...] num

⁵⁰ Id., 2000, p. 63.

⁵¹ O modelo de desenvolvimento desde seu início continha uma proposta historicamente inusitada do ponto de vista antropológico: a transformação total das culturas e formações sociais de três continentes de acordo com os ditados do primeiro mundo (Tradução minha).

processo de rapinagem do meio natural, invadindo suas terras e domesticando suas culturas” (OLIVEIRA, 2008, p. 20). Todos os envolvimento políticos e econômicos do país neste período estavam associados ao pressuposto central do conceito desenvolvimentista, em que “[...] formas de conhecimento local e modelos de compreensão da natureza são sacrificados em favor de um modelo racional de governo com a instituição de programas de alavancagem econômica, supostamente geradores de bem-estar a populações entendidas como pobres” (RANDOMSKI, 2010, p. 153).

É importante destacar que as estratégias sociais e econômicas utilizadas no Brasil, principalmente com a implantação dos planos de metas⁵², referiam-se a possibilidade de alcançar o suposto desenvolvimento, ou seja, cujo pressuposto principal era produzir [...] altos níveis de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y valores culturales modernos (ESCOBAR, 2007, p. 20)⁵³.

As práticas discursivas embasadas nos ideais desenvolvimentistas que subsidiaram o pensamento colonial dão-nos pistas de como se instituiu/institui esta “racionalidade”. Ao produzir uma reflexão sobre o processo de ocupação Amazônica pelas diversas frentes migratórias, Carvalho (1964), mostra que a Amazônia era pensada como um “[...] rincão selvagem que tem exercitado a imaginação do mundo e, para o brasileiro é antes de tudo um espaço enorme a desafiar-lhe a capacidade de luta, de trabalho e organização” (CARVALHO, 1964, p. 07).

É possível a percepção de como este tipo de racionalidade compreendia/compreende o espaço do outro. Projetando-se imediatamente como portador de um modo de vida superior, o colonizador depreciou/deprecia outras formas de vida e organização e, nesta ótica, seguiu/segue afirmando que, “o triunfo virá ao fim de trabalhos incalculáveis, em futuro remotíssimo, ao arrancarem-se os derradeiros véus da paragem maravilhosa” (PEREGRINO JUNIOR, 1959, p. 19). A própria imagem do colonizador, inspirou/inspira a ação colonial, tendo em vista de que este se faz representar como um homem,

⁵² Tratava-se de um plano econômico implementado por Juscelino Kubitschek no período de 1957 a 1961. A principal característica do plano era promover a industrialização que “[...] levaria o país a um estágio de desenvolvimento no qual seriam superados os problemas de desigualdades tanto sociais quanto regionais” (SILVA, 2000, p. 78).

⁵³ [...] altos níveis de industrialização e urbanização, tecnificação da agricultura, rápido crescimento da produção materiais e dos níveis de vida e, adoção generalizada da educação e dos valores culturais modernos (Tradução minha).

[...] calçado com meias botas, apoiado em uma pá – pois não deixa de por mãos a obra, fixando seu olhar ao longe, no horizonte de suas terras; nos intervalos de suas lutas contra a natureza, dedica-se aos homens, cuida dos doentes e difunde a cultura, um nobre aventureiro, enfim, um pioneiro (MEMMI, 1998, p. 21).

Esta é uma imagem produzida nas relações de colonização e mostra as intenções da “razão colonial” e da narrativa da “conquista”.

É possível que o pensamento colonial não produziu/produz alternativas, a não ser descaracterizar o espaço e o outro, a favor da expansão do que acredita ser “real”, “verdadeiro”, “melhor”. É assim que se pensavam/pensam o espaço Amazônico, principalmente a partir da implantação dos planos de colonização e distribuição das terras locais.

Podemos citar, por exemplo, as múltiplas formas pelos quais se pensavam/pensam em transformar os espaços “improdutivos”, em lugares lucrativos segundo a ótica desenvolvimentista e, assim, encurtar o caminho rumo ao suposto desenvolvimento. Moraes (1958) ao sistematizar uma narrativa a respeito da Amazônia, sem rodeios, mostrou que aquele espaço, descrito também como “inferno verde”, deveria ser, “[...] aplicada na produção de alimentos e de matérias primas; na exploração de riquezas energéticas e minerais; na transformação da economia extrativista em agrícola e industrial, no fomento a riqueza, na organização racional de um sistema de transporte” (MORAES, 1958, p. 171). Ainda nesta mesma direção, o autor acrescenta: “[...] para que a Amazônia se possa realizar algo de proveitoso, de construtivo é imprescindível que haja com que atender-lhe as inevitáveis despesas”⁵⁴.

É possível verificar novamente a utilização dos conceitos que instigaram/instigam a desqualificação de todas e quaisquer formas de organização que não se enquadravam/enquadrem na “razão colonial”. “Transformação da economia extrativista em industrial”, “fomento à riqueza”, “organização racional”, “possa ser algo de proveitoso”, são expressões que exemplificam a lógica de ocupação não indígena – colonial na Amazônia. Outro fator que alimentou/alimenta este tipo de pensamento foi/é dizer que a felicidade só é possível para aqueles que adentrassem/adentrem, aderissem/aderem às formas de pensar colonizadora, é assim que ao se referir a Amazônia, o colonizador afirma que “sendo o lugar do universo onde se deu o encontro dramático das águas e das florestas, é, no entanto, o maior, o mais triste deserto do mundo” (PEREGRINO JUNIOR, 1959, p. 7).

⁵⁴ Id. , 1958, p. 176.

Novamente, podemos retirar as palavras: “deserto”, “tristeza” “drama” como sendo as tecnologias da linguagem utilizadas para alimentar a “necessidade” do projeto colonial. Pensando a Amazônia como um deserto, o discurso colonial instituiu/institui que, “a expansão demográfica num país como o Brasil sobe de importância, é um ponto vital em virtude de sua extensão geográfica, da necessidade de sua ocupação, integração e defesa” (PEREGRINO JUNIOR, 1959, p. 7).

Uma das primeiras iniciativas efetivadas pelo Governo com referência à Amazônia, foi promover, incentivar e apoiar a retirada da floresta (NUNES, 2010; BECKER, 1982; BECKER; MIRANDA, 1990). Este tipo de pensamento, afirmava/afirma que não havia/há qualquer possibilidade de desenvolvimento, se não, pela retirada completa de um ecossistema tão “hostil”, visto que, segundo o pensamento colonial, os povos indígenas não poderiam ser desenvolvidos ou mesmo desenvolver-se, porque “a mata que enterra suas raízes na lama palustre do igarapé marca a fronteira de sua vida, da curiosidade de seus passos: é um muro que eles não transpõem nem destroem” (PEREGRINO JUNIOR, 1959, p. 20). Além de depreciar a floresta em prol na instituição de outras lógicas de vida e espaço, o pensamento colonial instituiu/institui que os habitantes da Amazônia, possuíam/possuem sérios inimigos, os quais inviabilizavam/inviabilizam o desenvolvimento.

Os indígenas, segundo o pensar colonial, eram possuídos pela preguiça, “[...] a ignorância, a pobreza, a subalimentação, a malária, a cachaça e a verminose” (PEREGRINO JUNIOR, 1959, 21), e tais características, descritas como “naturais” destes povos, não deixavam/deixam o amazônida desenvolver-se. O índio amazônico era/é fixado no interior do discurso colonial como “uma raça sem alegria e sombrio”.

É possível perceber que, para esta lógica, a felicidade só era/é possível no interior do chamado desenvolvimento, da “civilização” a qual o colonizador dizia/diz ser o portador. Vê-se com isso, a instituição dos estereótipos que vão construindo as “verdades” coloniais. A este respeito, Bhabha (2011) sugere que “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2011, p. 111). O indígena amazônico é apresentado pelo discurso colonial como uma raça sombria, sem alegria, infeliz, habitante de um espaço desorganizado, instituídos de pensamentos “não racionais”, presos aos seus próprios desertos, a mercê da vida e do destino sem rota.

Para validar suas “verdades”, o discurso colonial instituiu/institui que no passado a “natureza” remotíssima do colonizador se aproximava da “natureza” atual do colonizado,

mas que dada sua “racional e original sabedoria”, este, o colonizador, passou de selvagem a civilizado. O colonizado, neste caso o indígena, pode perseguir este caminho, bastando apenas aderir as “verdades” do discurso colonial para deixar de ser sombrio e infeliz e, seguidamente, transitar de uma vida selvagem para uma vida em civilização.

Como já mencionei o processo de depreciação do universo indígena, possivelmente, ocorreu em função das estratégias coloniais, tais como a permanente utilização do estereótipo na relação colonial. As estratégias que estereotipam o colonizado,

[...] não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença, [...] constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais⁵⁵.

Nesta mesma direção Souza (2004), “[...] o estereótipo, além de ser uma simplificação e uma representação falsa da realidade, é também uma forma de representação que rejeita a alteridade, ele nega o jogo da diferença presente no processo relacional da construção da identidade” (SOUZA, 2004, p. 123). É nesse sentido que o estereótipo vem trabalhando, marcando diferenças irreconciliáveis, construindo formas de apreensão e descrição, produzindo subjetividades que “delineiam” a consciência/inconsciência do dominador e do dominado.

Como artifício, o estereótipo é um dos principais recursos que compõe o sistema de representação colonial, porque permite, no oposto das características que descreve o colonizado, a produção de outras subjetividades e narrativas tidas como melhores e superiores, logo, as características do colonizador. Para Memmi (1998), o inverso do discurso do estereótipo, institui o colonizador como “[...] portador dos valores da civilização e da história” e como tal, o autoriza a cumprir uma missão, “[...] o grande mérito de iluminar as trevas do colonizado” (MEMMI, 1988 p. 72).

Neste processo de produção do universo colonial, o estereótipo se institui em “[...] um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo” (BHABHA, 2003, p. 110). O caráter afirmativo do estereótipo é um de seus principais recursos, dado que a afirmação é posta por aqueles que se intitulam portadores de conhecimento de causa. No universo colonial, a afirmação de quem é o outro é narrada de forma a não deixar dúvidas sobre a “natureza” do diferente, do estranho.

⁵⁵ Id., 2011, p. 117.

As narrativas coloniais, ao serem postas como afirmação, têm o poder de “fixar” o colonizado. A este respeito, Fanon (2008), ao narrar a produção da subjetividade negra, fala de sua experiência colonial, relativamente sua percepção de como era visto pelo colonizador, assim, diz: “[...] o outro através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador” (FANON, 2008, p. 103).

Auxiliando de forma negativa o processo de afirmação das características da diferença, o estereótipo imediatamente produz os códigos que instituem as “verdades” do discurso, isso é possível porque esta estratégia de descrição, narração e caracterização “é um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas” (BHABHA, 2003, p. 111).

O estereótipo se institui como técnica de fabricação do outro, haja vista que o sujeito descrito se materializa, tanto em dimensões psíquicas, como também em dimensões espaciais, tecnológicas e históricas, portanto, o outro – o colonizado enquanto invenção, não é real em si, é “real” para quem o inventa.

Neste sentido, Said (2007) oferece a compreensão de que o outro – o colonizado enquanto categoria nasce sob a “necessidade” do colonizador. Este autor, ao refletir profundamente sobre o orientalismo, nos oferece pistas para também compreender o indígena nessa relação de invenção. Said, ao falar do oriente, sugere que ele (oriente) “[...] não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural, uma de suas imagens mais profundas e recorrentes do outro” (SAID, 2007, p. 27). Assim, emergem a compreensão de que o outro, neste caso o oriental, é alvitre em imagem oposta, imagem desejante e necessária do colonizador.

É neste sentido que nos ajuda a compreender quando fala do oriente como invenção, permitindo-nos fazer um paralelo com a realidade que vivenciamos. Para o autor, categorias como orientalismo, conjunto de teorias sobre o oriental, serviram em grande medida para descrever e caracterizar um conjunto de práticas do outro. Utilizando estes recursos e tecnologias da linguagem e da narração descritiva, o ocidente persistiu “fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o”⁵⁶. É possível ver neste cenário colonial, os esforços na descrição detalhada,

⁵⁶ Id., 2007, p. 29.

advindos tanto da literatura como também das exaustivas tradições etnográficas que serviam “para dominar, reestruturar e ter autoridade”⁵⁷.

Na relação de descrição, o colonizador segue inventando textualidades em que o colonizado surge de descrições fantásticas. O universo do colonizado “é exótico” e nesta relação, parte-se para a caracterização tanto do outro em si, como também de seu mundo. É neste sentido que

[...] no caso da representação do colonizado na literatura colonial e pós-colonial, é o (ex) colonizador que geralmente lança mão da análise da imagem para reafirmar uma transcendência etnocêntrica, resultando em imagens do colonizado racistas e discriminatórias, porém vistas como verdadeiras e autênticas (SOUZA, 2004, p. 116).

Said (2007) mostra que no processo de produção dos discursos sobre o outro, o objeto destas narrativas é manter o diferente em condição de subalternidade. O autor ao analisar a questão do oriental, nos lembra que “o orientalismo é mais particularmente valioso como um sistema de poder europeu-atlântico sobre o oriente do que como um discurso verídico sobre o oriente” (SAID, 2007, p. 33). Nesta forma de ver a relação colonial, as narrativas descritas sobre o outro aparecem para seus “criadores” como verdades incontestáveis, o estilo da descrição, a organização do texto, devem transmitir uma disposição tal, enriquecida de detalhes que, ao serem publicadas aos pares, tem-se a impressão de estar diante de uma verdade absoluta. Assim, essas descrições não são uma “visionária fantasia europeia, sobre o oriente, mas um corpo elaborado de teorias e práticas em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material”⁵⁸.

É importante ressaltar que o processo de construção da narrativa do outro se institui como um mecanismo profundo em que técnicas de dominação são posta em funcionamento, assim, o conjunto de textualidades do outro é fruto de um “esforço” teórico do colonizador em organizar um sistema em que sua autoridade é legitimada. Organizam-se, neste sentido, as “verdades” de suas linguagens, espalhadas no interior de seus espaços de influências.

É neste sentido que se pensa “[...] a hegemonia das ideias europeias sobre o oriente, elas próprias reiterando a superioridade europeia sobre o atraso oriental, anulando em geral a possibilidade de um pensador mais independente, ou mais cético, pudesse ter visões

⁵⁷ Id., 2007, p. 29.

⁵⁸ Id., 2007, p. 33.

diferentes sobre a questão”⁵⁹. Nesta forma de “organizar” o outro, o colonizador tenta dar contornos a diferença inscrita no universo colonizado.

Em análise sobre as teorias produzidas e a própria questão de compreensão da linguagem utilizada pelo colonizador, Said (2007) sugere que o colonizador tenta de todos os modos falar pelo colonizado, isso porque, caso o colonizado abra a sua boca, pode ser que complique a relação de colonização, passando-se por “um agitador, que deseja criar dificuldades, e não o bom nativo que faz vista grossa as “dificuldades” da dominação estrangeira”⁶⁰. Nesta relação o colonizador cria para si a “verdade” que os colonizados “são raças subjugadas, dominada por uma raça que os conhece e sabe o que é bom para eles mais e melhor do que poderiam possivelmente saber eles próprios”⁶¹. Mesmo quando o colonizado se revolta, o colonizador procura encontrar estratégias que desqualifique a revolta do colonizado, apaziguando e atenuando o direito à fala do colonizado.

Assim, emerge algo que denuncia as táticas de colonização. Ao se lançar na condição de dominador, o colonizador entende que para legitimar suas verdades, deve-se criar táticas disciplinares no sentido de “educar” o colonizado, daí porque, investe na organização teórica e ideológica de seus saberes que no espaço dominado se passam como verdades universalizadas.

Nesta linha de pensamento, emerge a ideia de modernização, não apenas da superfície pisada pelo colonizado, como também a modernização do sujeito colonial, assim, as técnicas do colonizador congregam elementos de “[...] uma sociedade disciplinar, que fabrica sujeitos por meio de uma tecnologia de poder que vê os indivíduos como objeto e instrumento de suas ações [...]” (MARTÍNEZ et al, 2009, p. 47). Nesta forma de pensar, os sujeitos são postos em uma relação de invenção em que instrumentos de poder os constroem em analogia aos ideais de indivíduos que possui o colonizador que, de posse das estruturas de pensamento já mencionadas – universalismos, etnocentrismo, seguem fabricando para si as representações imaginativas do outro.

A este respeito Said (2007) nos aponta que uma estratégia do processo colonial é transmitir a ideia de que

[...] o Europeu é um bom raciocinador; suas afirmações factuais não possuem nenhuma ambigüidade, ele é um lógico natural, e mesmo que não tenha estudado lógica; é por natureza cético e requer provas antes de aceitar

⁵⁹ Id., 2007, p. 34.

⁶⁰ Id., 2007, p. 64.

⁶¹ Id., 2007, p. 66.

a verdade de qualquer preposição; a sua inteligência treinada funciona como um mecanismo (SAID, 2007, p. 71).

A “naturalização” da inteligência e a suposta arte de pensar sem dubiedades e sem enganos do colonizador são postas de forma insistente na relação colonial. O outro, o colonizado, dado suas características psíquicas, supostamente emotivas, subjetivamente construídas em estágios de “primitivismo”, incorrem em erros que devem ser superados pelas técnicas de verdade do colonizador. Nesta relação, legitima-se o direito do colonizador que na condição e uso de sua “moral retentora”, sente-se obrigado a extrair o colonizado de tamanha ignorância, livrando-o dos engodos de seus pensamentos místicos, inclusive da passagem de uma história remotíssima, de um suposto atraso que no contexto da história já foi experimentada pelo colonizador. O colonizador acreditando em suas ações benfeitoras para a espécie humana, entente que “os últimos devem ser dominados, o que geralmente significa ter suas terras ocupadas, seus assuntos internos rigidamente controlados, seu sangue, seu tesouro colocados à disposição de uma ou outra potência ocidental”⁶².

Como já destaquei no início deste tópico, outro elemento que caracteriza o discurso colonial, no caso de Rondônia, é a construção, no interior do pensamento imaginativo colonizador, como sendo um espaço vazio, onde não se reconhecem neste caso, a presença dos indígenas.

É com este ímpeto que se constroem no âmbito dos governos militares no Brasil, os lemas que colaboraram com o processo de migração não indígena (colonizadora) para a Amazônia. Tais lemas se referiam a ideia de “Integrar para não entregar”, “Homens sem terra do nordeste para terras sem homens da Amazônia” (SACRAMENTA; COSTA, 2013, p. 7) muito difundidos no sul, sudeste e nordeste a partir dos anos oitenta. Estudos realizados por Silva (2000) mostram o processo de captação de nordestinos através de discursos e promessas de felicidade, bastando apenas que os/as homens/mulheres do sertão participassem do grande projeto de ocupação da Amazônia.

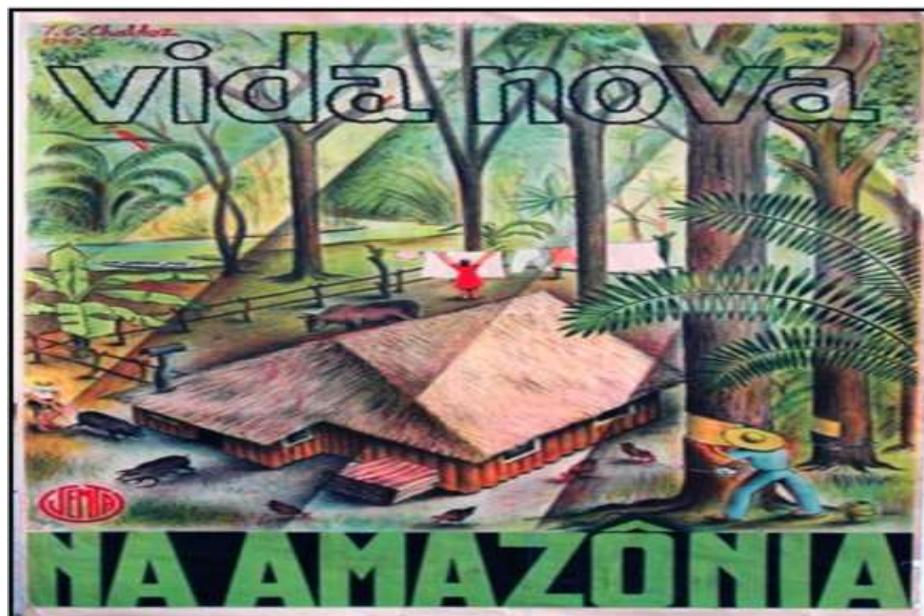
A autora mostra que foi após a segunda guerra, principalmente em função da grande demanda de látex que os processos migratórios de outras regiões, principalmente do nordeste, foram intensificados em direção a Amazônia. Ela assinala que essas correntes de migração, se deram em dois momentos, o primeiro justificado pela seca e de caráter espontâneo, já no segundo momento, após 1943, as migrações foram incentivadas pelo governo que criou, principalmente, a figura enganosa do soldado da borracha. Registros

⁶² Id., 2007, p. 68.

mostram que estes soldados surgiram através de um acordo realizado entre o Brasil e EUA em Setembro de 1943, que ficou registrado no decreto de lei nº 5.813. Neste mesmo período, criou-se a Comissão Administrativa do Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia sob a responsabilidade do Exército (LIMA, 2013).

O acordo estabelecido referia-se ao “[...] recrutamento, encaminhamento e colocação de trabalhadores para a Amazônia”⁶³. Silva (2000) assinala que foram inúmeras as estratégias utilizadas pelos governos no sentido de “capturar” nas várias partes do Brasil, pessoas para participarem do processo de “ocupação” da Amazônia, mostrando que “nos lugares de “aliciamento” eram colocados cartazes onde apareciam seringueiros em meio a uma vasta floresta de seringueiras colhendo látex em grandes tambores carregados por caminhões e jeeps” (SILVA, 2000, p. 60). A imagem abaixo se refere a um dos cartazes afixados no Ceará que impeliam os nordestinos a migrarem para a Amazônia e tornarem-se “soldados de uma guerra estranha” (LIMA, 2013, p. 53).

Figura 02 - Cartaz com propaganda da Amazônia divulgado no Nordeste no ano de 1943.



Acervo Jean Pierre Chabloz – Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará.

Fonte: (LIMA, 2013, p. 59)

⁶³Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1943/5813.htm>>. Acessado em Fevereiro de 2014.

É assim que, “[...] os nordestinos optavam pela Amazônia, visto que viam neste momento, a grande oportunidade de suas vidas, oportunidades de enriquecimentos, que ao fim, retornariam ao nordeste triunfantes” (SILVA, 2000). Se por um lado, a Amazônia recebia milhares de migrantes, o Nordeste perdia suas gentes. Ao mostrar as formas de inevitabilidade do nordeste, Albuquerque Junior (2001) assinala que até os anos vinte do século vinte, os termos norte e nordeste ainda são usados como sinônimo, não havia separação entre norte e nordeste, mas que em função das grandes quantidades de retirantes do nordeste,

[...] começa a surgir, nos discursos, a separação entre a área Amazônica e a área “ocidental” do Norte, provocada principalmente pela preocupação com a migração de nordestinos para a extração da borracha e o perigo que isto acarreta para o suprimento de trabalhadores para as lavouras tradicionais do nordeste (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2001, p. 143).

Considerando que havia o papel ativo de políticas do governo para o deslocamento dos fluxos migratórios, é possível compreendermos que “a expansão dessa fronteira não foi puramente espontânea ou automática, mas frutos de políticas explícitas” (BECKER; MIRANDA, 1990, p. 35). Assim, o direcionamento “[...] das correntes migratórias do nordeste para a região Amazônica não só aliviaria a periferia deprimida, como o próprio centro” (BACKER, 1982, p. 67). Backer (1982) tem argumentado que o desenvolvimento de estratégias de “ocupação” amazônica por estrangeiros ao território, foi motivado pela preocupação do governo com o inchamento populacional do sudeste, principalmente de migrantes nordestinos que não vendo possibilidade de continuarem nos sertões, ausentes de políticas públicas que superassem os períodos de estiagem, iniciaram uma intensa migração para as grandes metrópoles brasileiras. É assim que “a Amazônia brasileira passou a ser objeto de uma agressiva política de ocupação demográfica e de desenvolvimento econômico, enquadrada em uma estratégia geopolítica de ocupação” (ALBERT, 1991, p.37).

No processo histórico de ocupação amazônica, é importante mostrar que a segunda metade do século XX, foi o período de intensificação da ocupação colonial, ainda mais fortes “a partir das décadas de sessenta e setenta com as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia que começaram a rasgar a floresta com as aberturas de estradas” (HECK, 2005, p. 3). A construção de diversos empreendimentos na Amazônia, principalmente o aparecimento de uma infraestrutura mínima, como as estradas, aliado as políticas do INCRA, possibilitou em Rondônia, o surgimento “dos chamados eixos e polos de desenvolvimento, apropriação de terras para projetos agropecuários e reforma agrária, mineração e mais recentemente, produção e exportação de grãos” (ALVES, 2001, p. 159). É possível que tais eixos produziram/produzem inúmeros impactos nos modos de vidas locais,

principalmente indígenas, principalmente no que se refere à ocupação de territórios tradicionais indígenas pelas frentes colonizatórias.

Neste período, surgiram acompanhando estas “lógicas”, inúmeros projetos equivocados construídos por órgãos governamentais para atender os povos indígenas e os fazerem acompanhar o suposto desenvolvimento que se anunciava. Em Rondônia, por exemplo, este momento pode ser traduzido na atuação da FUNAI, quando no âmbito da etnia indígena Ikolen (Gavião) no início da década de oitenta estimulou este povo a produzirem,

[...] imensas roças compulsoriamente coletivas, o local das roças e a organização da produção tornaram-se imposições do órgão de tutela e apoio. A dimensão das roças terminou por misturar terras boas e ruins. A proximidade da aldeia principal desprotegeu-a do sol e da chuva, com a imensa clareira aberta na mata. De uma vida tribal, rica em improviso, imaginação e tradições, os Gavião foram transformados num golpe, em peões de uma plantação típicas de fazendas estatal, absolutamente desproporcional às necessidades e a capacidade de produção e venda. A sedução foi possível através do desejo, de acesso às mercadorias da cidade (LEONEL, 1983, p. 95).

Algumas das tentativas de “descaracterização” das formas produtivas tradicionais desta etnia – mudanças dos sistemas de subsistências feitos com plantação consorciada e de sistemas rotativos, por modelos de plantação de monoculturas, referiam-se à possibilidade de exporem estes produtos à comercialização. A partir deste momento, este grupo indígena, estaria entrando em uma órbita de lucratividade, o que possibilitaria promoverem seu “desenvolvimento”. Essa “lógica” de vida, tipicamente colonial e que os indígenas deveriam seguir, revela que, a “[...] imposição de modelos culturais agrícolas é parte importante das razões do insucesso de tais projetos de desenvolvimento, que pretendem transformarem agricultores de floresta em produtores agrícolas comerciais em maior escala”⁶⁴. Com referencia a este momento, estudos realizados por Scaramuzza (2009), junto a esta etnia, mostram, a partir de entrevistas com moradores, que as mudanças se deram repentinamente. A respeito dos processos de incentivos a produção agrícola industrial, um dos relatos concedidos pelo professor indígena Zacarias Gavião, mostra que os indígenas

[...] começaram a ter aquela visão de que plantar para vender era ideal, ai nesse momento, quando o índio começou a trabalhar nesse projeto, [...] o índio deixou de fazer suas roças individuais, ele deixou de plantar o cará do índio, o milho do índio, [...] deixou de plantar o amendoim dele, deixou de plantar o mamão dele, então o projeto não contemplou esse lado (Professor Zacarias Gavião apud SCARAMUZZA, 2009, p. 119).

⁶⁴ Id., 1998, p. 217.

Chama a atenção o processo de contestação indígena com referência ao modelo impetrado pelo projeto de colonização, inclusive reavaliando o modelo do colonizador como negativo do ponto de vista do projeto histórico de seu grupo. Com referência a sua percepção do projeto colonial, este narrador indígena mostra como se efetivou/efetiva o processo de valorização do colono em detrimento do indígena, a este respeito, Zacarias fala que “[...] o sitiante você vai considerar como um desenvolvimento do progresso nacional [...], para você, para o governo, para economia, isso é uma maravilha, mas você está morrendo, está acabando” (Zacarias Gavião)⁶⁵. Isso mostra a tentativa de transformação da identidade indígena em identidade camponesa

Este indígena reconhece a não adequação do modelo colonial as “expectativas” que tem de sociedade, sugerindo que o sitiante é o outro (colonizador), e como outro, possui visões de mundo e de espaços adversas as suas. Ao narrar tais fatos, o professor indígena mencionado parece recuar em seu discurso, diz que “tem que estar preparado para lidar com esse nosso mundo moderno, esse nosso mundo globalizado” (Zacarias Gavião)⁶⁶, apropria-se imediatamente da condição de “nosso mundo”, dando pistas de sua condição híbrida e ambivalente. O “nosso”, pode se referir-se a uma condição “partilhada”. Talvez seja possível observar que neste caso, o sujeito não fala “o meu” em contraposição ao “seu”, mas alude a ideia de “nosso”, inserindo-se na dinâmica que o autoriza a se apropriar de um espaço que ultrapassa sua experiência local, pois,

Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassista e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação, [...]; outros remodelam seus hábitos no tocante às ofertas comunicacionais de massas, outros adquirem alto nível educacional e enriquecem seu patrimônio tradicional com saberes e recursos estéticos de vários países; [...]. Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações (CANCLINI, 2008, p. 23-24).

Tais enunciados possivelmente indiquem às condições de apropriação de elementos distintos as experiências históricas tradicionais, ao sugerir que o “nosso” é uma estratégia de redefinição e articulação de si para além de sua cultura indígena. Esta estratégia pode ser compreendida a partir de Bhabha (2003) quando narra que,

⁶⁵ Id., 2009, p. 108.

⁶⁶ Id., 2009, p. 103.

[...] os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou filiação, são produzidos performativamente [...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2003, p. 20-21).

Isso pode indicar que tanto a filiação a um determinado conjunto de significados, como também, o “choque” aos sentidos que o sujeito diz ser portador, é uma ação em movimento temporalmente situada e encenada destes sujeitos que articulam e negociam suas identidades, não porque são sujeitos outros, mas porque os tornam quando querem ser, transitam na fronteira e para além dela, em uma estratégia constante de entrar e sair. Dado os processos profundos de transformações que estão sofrendo seus mundos, histórias, memórias, espaços, saberes e espiritualidades, estes sujeitos falam quem são e o que se tornam nas teias que os articulam com os universos que historicamente não seriam os seus, mas são apropriados nestas relações. Tais estratégias de dizer o que são, exige a maleabilidade de suas identidades, que já não são fixadas, mas também não são liquefeitas ao ponto de não se “fixarem”. Não estão entre o “meu” e o “seu”, estão para o “nosso”, sem deixarem os “seus”, transitam, sem, contudo, deixar de ser, ou seja, são típicos representantes de um “pensamento liminar” (MIGNOLO, 2008).

O processo de intensificação dos contatos desta etnia com grupos não indígenas, principalmente as visitas cada vez mais frequente de Ikolen (Gavião) a cidade, “impôs a necessidade” de se promover as primeiras ações que envolveram práticas de ensino adversas daquelas que o grupo historicamente efetivava. É neste contexto que surgem, tanto as ações da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como as ações de missionário que aos Ikolen (Gavião) mostraram os códigos gráficos (letras) coloniais que este grupo desconhecia, bem como, a escola, uma novidade a qual este grupo busca entender e significar. Assim, passo a explorar brevemente o aparecimento das práticas escolares junto a este grupo. Tenho a intenção de abordar também, a forma de como a escola, uma instituição desconhecida dos Ikolen (Gavião) até o final dos anos de 1960, foi se instalando junto a esta etnia. Mostro neste conjunto, a articulação do processo de escolarização aos eventos históricos que narram a educação escolar indígena em Rondônia principalmente, o processo de formação Ikolen (Gavião) para se tornarem professores/a.

2.5 - Os Ikolen (Gavião) e a escola: breve cenário histórico

A história da educação escolar indígena na Terra Indígena Igarapé Lourdes está entrelaçada aos processos de “aquisição” da língua escrita, especificamente aos momentos iniciais de alfabetização (NEVES, 2009). As primeiras práticas “escolares” “em relação ao povo indígena Ikolen (Gavião), tem início no final dos anos de 1960, mais especificamente no ano de 1966, com a chegada de missionário da MNTB” (NEVES, 2009, p. 252), ou seja, da Missão Novas Tribos do Brasil.

A autora mencionada mostra que inicialmente, a construção destas primeiras práticas escolares foram efetivadas pelos missionários das Missões Novas Tribos do Brasil (MNTB) que tinham como principal objetivo, promover a evangelização dos/as indígenas Ikolen (Gavião).

A presença destes missionários foi/é muito constante em Rondônia, haja vista que historicamente, “[...] carentes de funcionários, o SPI [...] viu uma grande vantagem na presença dos missionários das Novas Tribos, sobretudo com a esperança de que ocupassem com a saúde e educação dos índios” (LEONEL, 2001, p. 234). É importante destacar que as primeiras ações voltadas para o ensino escolarizado nas aldeias Ikolen (Gavião), eram produzidas primeiramente em língua materna, e destinavam-se somente aos homens. Para facilitar o ensino, um dos elementos importantes nesse processo era que o aluno também soubesse a língua portuguesa, haja vista serem interlocutores destas missões dentro da comunidade (NEVES, 2009; MINDLIN, 2001).

Registra-se neste período, inúmeros conflitos no que se refere à organização da língua escrita Ikolen (Gavião) que, segundo Neves (2009), ainda se constituíam como insipientes. A fragilização da língua escrita foi acompanhada do desinteresse de muitos Ikolen (Gavião) pelo processo de aprendizagem escolar, justificado pela ausência de textos escritos na língua indígena (NEVES, 2009). Inspirada em Moore, Neves (2009) assinala que muitos Ikolen (Gavião) desistiram de aprender a ler, porque acreditavam que só havia a bíblia como único livro disponível para a leitura e, como não tinham mais interesse neste livro, acabavam não mais frequentando a escola, já que “[...] com o tempo foi se revelando que a educação restringia-se ao ensino religioso, sobretudo de textos bíblicos” (LEONEL, 2001, p. 234). Neste mesmo sentido, Santos V. (2014) acrescenta que as práticas de ensino na Terra Indígena Igarapé Lourdes “[...] resultava no desestímulo dos alunos, além de agravar as

dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A falta de recursos, de materiais didáticos e de orientação pedagógica completava o quadro de carência” (SANTOS, V. 2014, p. 46).

Neste tempo, iniciaram-se também, as primeiras práticas de alfabetização em língua portuguesa desenvolvida por Denny Moore, que utilizava alguns dias da semana para ensinar os homens Gavião. Para isso, “o material didático utilizado eram os livros do Movimento Brasileiro de Alfabetização -MOBRAL, disponibilizados pela equipe pedagógica do então distrito de vila de Rondônia, atual município de Ji-Paraná” (NEVES, 2009, p. 254). Cabe salientar que neste período o Brasil presenciava/vivenciava a Ditadura Militar e que a alfabetização de adultos era realizada por meio do MOBRAL.

Conforme constata Strelhow (2010), este movimento foi criado no âmbito deste regime em 1967 por iniciativa dos Governos Militares “[...] com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos” (STRELHOW, 2010, p 54). Outro aspecto importante, refere-se a compreensão de que o MOBRAL não era uma política de alfabetização indígena, e, portanto, não pressupunha nenhum avanço no que se refere a educação para a diferença.

Para Neves (2009) existem indícios de que após a saída do linguista Denny Moore em 1978, a língua portuguesa deixou de ser ensinada pelos missionários, voltando a ser utilizada em práticas de alfabetização em 1982 através da contratação pela FUNAI, de uma professora leiga. A este respeito, Santos V. (2014) destaca que “[...] a FUNAI deu início aos trabalhos de educação contratando professores/as não indígenas para atuarem nas aldeias. A estrutura, funcionamento e gerenciamento dessas escolas indígenas estava a cargo da própria FUNAI” (SANTOS, V. 2014, p. 46). Registros produzidos por Scaramuzza (2009) a partir de entrevistas com professores indígenas Gavião mostram como se davam algumas práticas escolares deste período,

A professora chegava na sala de aula falando português, e lá ninguém entendia português, eu aleijava o português. Os outros coleguinhas viam eu e falavam: poxa ele ta entendendo, eu me sentia o herói da turma porque eu tava entendendo, ajudando e falando, explicando. Muitas vezes eu ria, e a professora puxava a orelha. [...] A regra da escola não era falar na língua, não era tanta informações, e a professora dizia que eu não podia falar a minha língua, a professora pensava que eu tava falando mal dela. Ela não entendia o que eu tava falando, só os alunos entendiam o que eu tava falando, e foi naquele momento que eu compreendi que fazia necessário aprender a falar o português, ali eu particularmente pensei é necessário que eu aprenda esse português, realmente eu tenho que aprender (Zacarias Gavião apud SCARAMUZZA, 2009, p. 105).

Muitos dos/a atuais professores/a indígenas Ikolen (Gavião) que trabalham nas aldeias obtiveram suas primeiras experiências com a escola durante as atuações de linguistas missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL); linguistas de instituições de pesquisas, como é o caso do próprio Denny Moore – Museu Paraense Emílio Goeldi e, professores/as mal preparados/as contratados/as pela FUNAI. Para além da perspectiva pedagógica e epistemológica utilizada por professores/as não indígenas que agravavam o quadro de ensino nas comunidades indígena Ikolen (Gavião), o tempo em que estes/as professores/as contratados/as permaneciam nas aldeias era muito irregular. A este respeito o professor Zacarias assinala que “[...] os professores brancos, não se adaptavam a realidade, ou seja, não permaneciam com frequência na comunidade, ou seja, nas aldeias” (Zacarias Gavião, entrevista, 2015).

Muitos destes/as professores/as, ao retornarem para a cidade, ficavam meses, descaracterizando a continuidade da prática de ensino, o que prejudicava de forma intensa a escolarização indígena. A este respeito o professor Zacarias acrescenta que “[...] quando eu começava aprender mesmo, a professora ia embora, passava quase um ano, dois anos para voltar, aquilo que eu aprendia ia tudo de novo para trás, esquecia tudo” (Zacarias Kapiaar apud SCARAMUZZA, 2009, p. 105).

Muitas das ações efetivadas pela FUNAI no que se refere ao processo de escolarização indígena em Rondônia eram resultados de aspectos históricos que alimentaram a condução de políticas educacionais indígena no cenário nacional. Parece ser importante ressaltar que ainda no período colonial, por ocasião da chegada dos portugueses ao Brasil, iniciou-se um profundo processo de descaracterização/depreciação dos povos indígenas, seus conhecimentos, identidades e sistemas de vidas (NEVES, 2009). Inspirada em Lopes da Silva; Meliá entre outros, Neves (2009) argumenta que os primeiros processos que caracterizaram a educação indígena no Brasil, carregavam a preposição “para”, o que significava que se tratava de uma “educação para índios”. Conforme constata Bonin (2008), “[...] desde o século XVI, a oferta de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada numa perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença [...]” (BONIN, 2008, p. 96).

Tal característica inferia que a educação escolar, tinha como principal pressuposto, a “ampliação do catolicismo aliado, posteriormente a um projeto de fins civilizatório” (NEVES, 2009, p. 167). Ainda nesta direção, a autora mostra que esta forma de educação, significou a imposição do modelo não indígena de forma unilateral e, “[...] o fato do projeto da educação para índios fundamentar-se nas atividades de catequização e de

civilização destes povos, impossibilitava quaisquer oportunidades de suas participações enquanto sujeitos de suas aprendizagens”⁶⁷.

Argumentos próximos aos apresentados por Neves (2009) são descritos por Oliveira e Nascimento (2012) que, ao caracterizarem o processo de construção da educação escolar indígena no Brasil, falam que “[...] o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial as práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768). Tais lemas foram intensificados durante os anos iniciais à constituição da República do Brasil, principalmente com a institucionalização das políticas indigenistas através do então e recém-criado Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Os autores mencionados mostram que,

Foi nos embates ideológicos da catequese versus extermínio, criando o “mito de origem” do indigenismo brasileiro, que se instituiu, em 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), chamado, a partir de 1918, apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, 768).

A atuação do SPI no cenário indígena brasileiro é traduzida em cinquenta e sete anos de histórias controversas. Se por um lado, significou um avanço no processo de conhecimento e constatação das situações de inúmeras etnias indígenas brasileiras, por outro lado, representou de forma atuante, a concepção desenvolvimentista, cujo “[...] objetivo central era desenvolver a política indigenista tendo em vista a proteção aos índios e a sua integração à sociedade nacional” (NEVES, 2009, p. 170). Próximos a estes argumentos, estão os destaques construídos por Vinha e Nascimento (2007), pois para essas autoras, “[...] baseada nos ideias positivistas o projeto de aniquilamento cultural ganha contornos pedagógicos e uma política de integração nacional, assimilação da sociedade envolvente” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 3). Ainda nesta direção, Menezes (2008), escreve que uma das propostas do SPI era pacificar os indígenas “[...] ensinando-lhes a falar o português e, em alguns casos, alfabetizarem-se nesta língua para que se encaminhasse desta forma, uma integração gradual destes povos a sociedade nacional” (MENEZES, 2008, p. 78). A escola neste contexto referia-se a um potente instrumento utilizado para produzir a suposta pacificação e civilização indígena, haja vista que suas principais características formativas,

⁶⁷ Id., 2009, p. 168.

conforme mostra Bergamaschi (2012, p. 205), assenta-se “numa verdade supostamente universal da ciência e da razão, no cristianismo e no conhecimento disciplinar”.

É importante mencionar que, no ímpeto dos ideais republicanos, período de um Brasil expressivamente agrário no início do século XX, a grande maioria dos povos indígenas brasileiros, principalmente aqueles localizados na região Centro-Oeste e Norte, representavam uma importante mão de obra que, na visão do SPI, estava perdida na floresta.

A expressiva saga da comissão Rondon realizada pelo SPI e, iniciada em 1907, possibilitou a construção de linhas telegráficas as chamadas regiões remotas do país (DOMINGUES, 2010), tornando-se a principal expedição realizada no período republicano, cujos representantes, materializaram, principalmente na região amazônica, a presença do Estado brasileiro. Argumentos oferecidos por Neves (2009) inferem que a materialização do Estado na Amazônia, principalmente com o institucional órgão de governo para construir e gerir as políticas indigenistas - SPI, não garantiu em Rondônia a defesa dos povos indígenas.

Para a autora mencionada “[...] os constantes ataques sofridos pelos índios à revelia do SPI, [...] seja por não dispor de estrutura adequada ou mesmo por adotar o silêncio criminoso tendo em vista os acordos com proprietários de seringais ou mesmo políticos locais” (NEVES, 2009, p. 172), denunciavam a fragilidade desta instituição. A crise de gestão e estratégias minimamente coerentes com os avanços das novas reflexões, principalmente antropológicas a respeito dos povos indígenas, e ainda, os constantes conflitos entre colonos e indígenas nas diversas regiões do país, impeliram a extinção do SPI e a imediata criação da FUNAI no ano de 1967 (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Como constata Oliveira e Nascimento (2012), o novo órgão recém-criado, mostrava conhecimento das questões linguísticas e sociais dos povos indígenas e, para isso, inferiram uma política educacional “adequada” as realidades destes povos, capazes de “superar” os estranhos erros do órgão que a precedeu – SPI. Neste momento, as políticas educacionais desenvolvidas pela FUNAI passaram a contar, “[...] com a prestação de serviço e/ou parcerias com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 4). É importante mostrar que esta instituição foi criada no México na década de 30 (BARROS, 2004) e nos anos seguintes, espalhou-se pela grande maioria dos países da América Latina.

Barros (2004) destaca que o SIL, referia-se a uma instituição de cunho religioso, mantida por missões protestantes e produziu inúmeras parcerias locais, ultrapassando o

círculo religioso de origem. Uma das estratégias para se fazer aceitar na grande maioria dos países da América do Sul, foi produzir uma dupla identidade, ou seja, a de “[...] missionários para o público evangélico e a de linguista para os grupos nacionais” (BARROS, 2014, p. 46), transitando em um jogo que alternava entre o cientista e o religioso.

Em Rondônia, inúmeras foram as atuações do SIL, principalmente através do conjunto de linguistas missionários que integravam/integram a chamada Missões Novas Tribos do Brasil (MNTB). No âmbito da etnia indígena Ikolen (Gavião), a atuação destes missionários protestantes foi constante a partir da década de setenta (LEONEL, 2001; MINDLIN, 2001; NEVES, 2009; ISIDORO, 2006; ABRANTES, 2007). Estes intelectuais religiosos perseguiram firmemente os propósitos do SIL, cuja especialidade era a tradução da Bíblia, mais precisamente do novo testamento (BARROS, 2004).

A este respeito, o SIL, “[...] desde 1956 vem se instalando em diversas áreas indígenas de Rondônia, cujo principal objetivo é a pesquisa linguística para tradução simultânea da Bíblia e evangelização” (ABRANTES, 2007, p. 4). Os primeiros registros de textos escritos na língua Ikolen (Gavião) foram sistematizados na década de setenta, quando “[...] a Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB traduziu 40 (quarenta) páginas de histórias da bíblia e cerca de 30 (trinta) cânticos para atividades da igreja” (NEVES, 2009, p.138), episódio que mostra os interesses destes linguistas no cenário da educação indígena de Rondônia.

Ao sistematizar um estudo sobre o processo de construção da educação indígena em Rondônia, Abrantes (2007) mostra a atuação destas frentes missionárias, principalmente sob o pressuposto do bilinguismo. O bilinguismo constituiu-se em uma estratégia do SIL, no sentido de facilitar a conversão indígena às matrizes religiosas protestantes.

A técnica consistia/consiste em produzir a alfabetização indígena em língua materna, acompanhado da alfabetização em língua portuguesa, sendo que, ao perceberem que estes povos já produziam/produzem certo domínio da língua portuguesa, as práticas de alfabetização passavam a ser feitas efetivamente em língua portuguesa e, com isso, intensificavam/intensifica a ideia de integração e assimilação indígena a chamada cultura nacional e religiosa destes grupos (MEC, 2007; ISIDORO, 2006; ABRANTES, 2007; NEVES, 2009).

A este respeito, as observações produzidas por Isidoro (2006), sintetizam os pressupostos das práticas do bilinguismo enquanto instrumento de transição da língua indígena para a língua portuguesa, para a autora mencionada,

[...] educação bilíngue firmou-se, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngue (ISIDORO, 2006, p. 80).

Entretanto, muitas ações de instituições distintas que atuavam/atuam junto aos povos indígenas se deram na escolarização em Rondônia de forma simultânea as ações das Missões Novas Tribos, pois, ao mesmo tempo em que o SIL atuava/atua em Rondônia, outras frentes, com objetivos distintos das proclamadas por estes/as religiosos/as, foram produzindo importantes contribuições para a escolarização indígena.

Sobre estes fatos, Isidoro (2006) mostra que “em Rondônia, tanto o CIMI quanto o IAMÁ tiveram importante papel neste momento histórico para a educação escolar indígena”⁶⁸. Para essa autora, estas instituições foram importantes porque permitiram experiências mais adequadas de formação indígena, desencadeando também, inúmeras discussões que impeliram tomadas de decisões a respeito da escola a partir dos próprios movimentos indígenas.

Um destaque importante deve ser dado à atuação do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ) que segundo Abrantes (2007), foi a “[...] primeira instituição indigenista, não governamental e laica que veio estabelecer, na época, uma relação de diálogo com os grupos étnicos de Rondônia” (ABRANTES, 2007, p. 51). A atuação deste instituto ocorreu em Rondônia de forma mais intensa no período da década de oitenta a década de noventa (ISIDORO, 2006) e constituiu-se nos antecedentes que possibilitaram posteriormente a construção do magistério indígena pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC (Projeto AÇAÍ) e, a formação indígena em nível superior pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural).

Assim, “[...] o IAMÁ atuou em Rondônia até 1999, sempre em parceria com muitas outras instituições, influenciando de maneira marcante as atitudes relativas aos direitos indígenas” (LEONEL, 2001, p. 239), dentre os quais se destacam a educação voltada para a comunidade e balizada pelas identidades indígenas e representações destes povos. Podemos dizer que a história da educação indígena em Rondônia, passa pela história da educação

⁶⁸ Id., 2009, p. 81.

escolar Ikolen (Gavião) haja vista que muitos professores desta etnia integraram as primeiras formações. A este respeito, o professor Zacarias mostra que

[...] o primeiro curso, a primeira formação de professor indígenas, inclusive esse curso foi dado pelo IAMÁ que é um Instituto de antropologia e Meio Ambiente na pessoa da Bethy Mindlin que é uma antropóloga reconhecida nacionalmente. Ela foi uma das pessoas, como instituição que deu oportunidade ao professor indígena ter uma formação direcionada para lecionar na comunidade (professor Zacarias Gavião, entrevista, 2015).

Ao produzir um estudo sobre o desenvolvimento da formação de professores indígenas em Rondônia, Orellana (2011) destaca que “[...] o projeto elaborado pelo IAMÁ, serviu de base para a elaboração do projeto AÇAÍ” (ORELLANA, 2011, p. 35), o que possibilitou que os/as professores/as uma vez formados/as neste projeto, abrissem uma demanda para o curso de nível superior.

A respeito da atuação deste instituto em Rondônia, Venere (2011) aponta que “[...] quando se chega à década de 1990, especificamente em 1992, esse Instituto dá início a um Projeto de Formação de Professores Indígenas” (VENERE, 2011, p. 69). O autor mostra que o IAMÁ foi quem, pela primeira vez ofereceu um curso de capacitação para professores indígenas em Rondônia e que neste período, 30 professores participaram da formação.

O principal ganho em termos de atuação do IAMÁ, bem como, do próprio Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) nos primeiros debates a respeito da escolarização indígena em Rondônia, referiu-se ao impulso dado para que os professores indígenas efetivassem de forma organizada, inúmeras discussões que produziram conquistas importantes, como o projeto de formação em nível de magistério e o próprio curso de licenciatura intercultural.

Uma das mais importantes representantes do IAMÁ em Rondônia foi a antropóloga Betty Mindlin que, ao relatar sua experiência junto aos povos indígenas desta parte a Amazônia, principalmente junto aos Ikolen (Gavião), assim expressa:

De 1992 a 1996 coordenei no IAMÁ (Instituto de Antropologia e Meio Ambiente), uma entidade não Governamental fundada em 1987, dirigida por Mauro Leonel, um programa de formação de professores indígenas, do qual muitos professores Gavião participaram; contaram mitos, falaram sobre a organização social e econômica da comunidade, desenvolveram a escrita na língua (MINDLIN, 2001, p. 23).

Grande parte das conquistas escolares indígenas em Rondônia refere-se também, ao momento histórico de mobilização indígena no cenário nacional que se tornou possível a

partir da promulgação da Constituição de 1988. O fato de a educação escolar indígena ter sido transferida para o ministério da Educação (MEC) teve um peso muito grande no processo de conquista (NEVES, 2009; ISIDORO, 2006; ABRANTES, 2007; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012; BONIN, 2008). Como constata Bonin (2008), “[...] em 1991, o decreto presidencial n.26/91 retirou da FUNAI a incumbência em conduzir processos de educação escolar em comunidades indígenas. a responsabilidade em coordenar essas ações passou a ser do Ministério da Educação [...]” (BONIN, 2008, p. 99). A partir dessas situações, intensificaram-se as mobilizações indígenas em Rondônia, os professores indígenas movimentaram-se, pressionando a política local no sentido de terem seus direitos garantidos. De acordo com Abrantes (1997),

Entre os anos de 1995 a 1998 o número de entidades que participavam da discussão sobre a formação de professores indígenas aumentou significativamente, por meio da presença das entidades indigenistas governamentais e não-governamentais, bem como das organizações indígenas que formavam um fórum interinstitucional “Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia – NEIRO (ABRANTES, 2007, p. 51).

Faz-se necessário mencionar que o NEIRO, “[...] que tem como função coordenar enquanto fórum de entidades governamentais e não governamentais, as políticas de educação escolar indígena no estado de Rondônia” (ORELLANA, 2011, p. 33), bem como os Núcleos de Educação Indígena (NEI) atuando junto às instituições de apoio, “pressionaram” o poder público, principalmente no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, no sentido de criar o Projeto AÇAÍ, destinado à formação inicial de professores indígenas em nível de magistério (ABRANTES, 2007; VENERE, 2011). Tais lutas produzidas em Rondônia firmavam-se coerentes com as discussões nacionais, principalmente os apontamentos produzidos pela Constituição de 1988 e pelas legislações educacionais posteriores (LEI 9394/96) ao buscar a criação “[...] de uma política que respeite a identidade, diversidade, interculturalidade, alteridade e limites de cada povo, especificamente do professor indígena para atuar nas escolas das aldeias” (VENERE, 2011, p. 69).

O autor citado, afirma que o Projeto AÇAÍ foi criado em 1998, através do Decreto Estadual nº 8516, de 15 de outubro daquele ano, e que habilitava professores indígenas em magistério de nível médio (VENERE, 2011). Neste mesmo sentido, Abrantes (2007) mostra que o projeto AÇAÍ, tinha como principal pressuposto formar professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental “[...] com vista à melhoria da educação para as populações indígenas de Rondônia, dando-lhes o direito e acesso a uma educação diferenciada e específica” (ABRANTES, 2007, p. 55).

Foram muitos os professores Ikolen (Gavião) que participaram/participam destas formações iniciais e posteriormente ingressaram na Universidade tendo em vista se prepararem para garantir a educação diferenciada em suas comunidades.

Como foi possível observar a ideia desta seção, foi mostrar ao leitor um pouco do cenário histórico do lugar onde ocorreu/ocorre esta pesquisa. Assim, foi possível observar o processo de constituição da Amazônia Ocidental, os aspectos ligados ao processo de colonização, os estereótipos construídos, bem como uma breve historicidade dos Ikolen (Gavião) em Rondônia. Mostrei ainda de forma breve o surgimento da escola para este grupo em sua história recente, assim, passo a explorar na próxima seção, alguns caminhos que percorri/percorro no sentido de produzir os dados da pesquisa ao tempo que vou dialogando com esses dados.

3 – PESQUISAR COM IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA: DESAFIOS DO PROCEDER E INTERPRETAR.

Um Gavião real tinha ninho na forquilha de uma árvore, de uma castanheira. Dois índios foram roubar os filhotes do Gavião. Um era casado, o outro apaixonara por sua mulher.

-vamos tirar o filhote do gavião! Tiraram vara, esticaram de uma árvore para outra, prendendo as extremidades em forquilhas. Assim que o primeiro alcançou o ninho do Gavião, o outro soltou a vara e jogou fora, para o companheiro não conseguir mais descer da árvore [...] o irmão foi ver se tinha acontecido alguma coisa. Viu o pau arriado, pendurado. Percebeu o Golpe. [...] o irmão tentou convencê-lo a descer, mas o rapaz teimou, disse que jamais voltaria. [...] voltaram à floresta e perceberam horrorizados, que o moço já estava falando como ikoloning. No seu corpo já estava saindo cabelo, pena, igual o gavião-real⁶⁹.

(Narradores Gavião)

Ao ler a epígrafe que eu, cuidadosamente havia selecionado para inspirar a abertura desta seção, Zacarias me provocou expondo que talvez o pouco espaço da citação no contexto da tese, perderia a profundidade deste evento Ikolen (Gavião), algo que mostra o momento em que os Ikolen (Gavião) incorporam o “couro dos espíritos” e se transformam. Minha intenção era expor, como o fiz, uma breve história Ikolen (Gavião) que pudesse mostrar a importância da transformação, leia-se neste caso, o significado da escola para os/a professores/a Ikolen (Gavião). Pergunto a Zacarias se devo retirar a epígrafe, ele me diz que não, mas que devo dizer que a história é muito maior e tem muitos mistérios que não são capturados pelo pequeno fragmento. Feito essas observações, externo que a proposta desta parte da tese é mostrar ao leitor a forma de como os dados foram/estão sendo produzidos ao

⁶⁹ MINDLIN, et al., 2001, p. 57.

tempo que vai sendo refletido a partir das teorias disponíveis e escolhidas para a análise do material empírico. Embora já foi mencionado em momentos anteriores nesta tese, quero reafirmar a presença constante de Zacarias na produção dos dados da pesquisa, na construção de aprendizagens que por mim estão sendo feitas junto a este grupo, o que inspirou inserir seu nome no título desta tese. Posso dizer que esta inserção é um momento, o qual é possível “visualizar” os (des)caminhos, as transformações, os “desertos” desta pesquisa, haja vista compartilhar com Backes (2005) a ideia de que

[...] não existe um caminho predefinido para desenvolver uma pesquisa. Movi-me como num deserto, sem caminhos e, ao mesmo tempo, com todos os caminhos. Não houve pegadas a seguir, houve sempre novos e inusitados caminhos a percorrer. Não dispunha de bússola, dispunha apenas do desejo de caminhar, reconhecendo que, se esse caminhar tinha algum sentido, cabia a mim construí-lo (BACKES, 2005, p. 56-57).

Os sentimentos externados pelo autor supramencionado invadem a forma como me deparo com a pesquisa de campo, sentimento de estar em um lugar conhecido e ao mesmo tempo estar inseguro e incerto sobre como a pesquisa iria acontecer. Estes sentimentos fizeram parte dos percursos metodológicos desta tese, situação que passo a descrever. Desta forma mostrarei os percursos metodológicos, os instrumentos de pesquisa e os desafios de estar em um “deserto metodológico” que me impelia/impele a construir estratégias do proceder e interpretar na pesquisa.

O advento do pressuposto da interculturalidade, principalmente os significados deste conceito na educação, tem mobilizado um conjunto de pesquisas no que se refere a utilização desta perspectiva na escola. A interculturalidade tem sido interpretada como possível a partir do “equilíbrio” entre conhecimentos/práticas de distintas origens. Neste sentido, os conhecimentos hegemônicos têm sido questionados, dando margens a novas proposituras que compõem concepções/práticas escolares de distintos grupos como o que está sendo possível observar no âmbito dessa pesquisa.

No decorrer da produção dos dados desse estudo, observamos que foram produzidos inúmeros questionamentos por parte dos/a professores/a indígenas que tensionam o alcance dos conhecimentos oficiais, permitindo “traduzir” este momento como sendo de resignificação da escola. Muitos dos questionamentos dos/a professores/a estão situados na intersecção entre os conhecimentos ditos oficiais e os conhecimentos indígenas. Embora haja a presença de conhecimentos não indígenas na escola, está sendo possível constatar a atuação dos conhecimentos indígenas que desestabilizam os conhecimentos eurodescendentes. Ao expressar essas reflexões, penso ser importante abordar de forma breve as relações entre

conhecimentos ocidentais e conhecimentos não ocidentais de forma a situar como esse embate ainda é um elemento presente na escola indígena.

3.1 – O Conhecimento na escola indígena

Todo conhecimento produzido é sempre contingente, no entanto, os poderes que permeiam as relações coloniais impuseram separar formas de conhecer e interpretar. A este respeito, Mato (2009) tem argumentado na existência de duas classes de saberes que, nesta ótica, “[...] corresponderia à “ciência”, como modo de produção de conhecimentos, e ao conhecimento “científico”, como acumulação de conhecimentos produzidos cientificamente, referido segundo os casos a uma disciplina “científica” em particular ao conjunto delas” (MATO, 2009, p. 77-79). Para esse autor, estes conhecimentos teriam supostamente validade universal, produzindo efeitos muito próximos, independente dos lugares em que fossem aplicados.

Por outro lado, mostra que existe, paralelamente à concepção mencionada, outra classe de saber, que,

[...] corresponderia a uma ampla diversidade de tipos de saberes, quer dizer, de modos de produção de conhecimentos e seus resultados, que, em contraposição com os do primeiro tipo, costumam ser caracterizados como “étnicos”, “populares” ou “locais”. De qualquer modo, costumam ser referidos como saberes “particulares”, ou seja, “não universais”⁷⁰.

O autor expressa a percepção que tende a contrapor dois campos supostamente distintos de produção de conhecimento. Para esta percepção, não haveria quaisquer relações nas formas de como se produzem, utilizam e disseminam esses conhecimentos que ao longo da história foram tomados como distintos. No que se refere à produção da escola Ikolen (Gavião), podemos dizer que esta é a concepção do órgão gestor e que na outra ponta, concentra-se as percepções dos/as professores/as Ikolen (Gavião) que não concebem a separação entre a escola enquanto lugar de ciência do branco e a aldeia enquanto lugar de saberes indígenas.

O conhecimento “científico” não apenas cumpre um papel específico na história, como também foi construído por vias particulares que, pelo poder e força hegemônica do contexto ao qual foi criado, validou, às vezes pela força, a sua suposta verdade como conhecimento universal (LACLAU, 2011). A este respeito, destacamos as contribuições de

⁷⁰ Id., 2009, p. 78.

Carneiro da Cunha (2009) para quem “a pretensão de universalidade da ciência talvez herdeira das ideias medievais de uma ciência cuja missão era revelar o plano divino. Desde o século XVII, ao se instaurar a ciência moderna, ela foi deliberadamente construída como uma”. (LACLAU, 2011, p. 301). A suposta universalidade deste tipo de saber encobre a relação de produção do conhecimento ao contexto e aos sujeitos que os produziram. A este respeito Grosfoguel (2010) mostra que “[...] la epistemología eurocéntrica hegemónica asume un punto de vista universalista, neutral y objetivo” (GROSFOGUEL, 2011, p. 18)⁷¹, constituindo o ponto zero de enunciação do saber científico.

Segundo o autor mencionado, o conceito de ponto zero foi cunhado pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez e refere-se à ideia de que existe um ponto neutro onde se produz conhecimentos universais, ou seja, “[...] es un punto de vista que esconde y encubre su próprio punto de vista particular como se estuviera más allá de todo punto de vista, es decir, el punto de vista que representa a sí mismo como no teniendo ningún punto de vista” (GROSFOGUEL, 2011, p. 18)⁷².

Essa estratégia produzida pela ideia de que existe um ponto zero tem o poder de validar o universal frente ao particular, constituindo-se em uma pretensão inescrupulosa do pensamento euro-descendente. Ao analisar o processo de construção do universal e do particular Gauthier (2012) chama atenção para a necessidade de dar ao pensamento europeu o mesmo particularismo que é atribuído ao pensamento não europeu, haja vista “[...] a pretensão da Europa e dos eurodescendentes de serem os únicos criadores da ciência universal, frente a outros povos que possuíam somente saberes locais (GAUTHIER, 2012, p. 24)”.

A pretensão de universalidade da ciência produziu processos profundos de desqualificação das diversas formas de saberes que não eram supostamente construídos valendo-se dos métodos a que a ciência utilizava/utiliza (MATO, 2010; CUNHA, M., 2009), vale destacar, principalmente, que neste processo, os conhecimentos produzidos para além dos padrões da ciência moderna, eram, sobretudo, conhecimentos suspeitos, de eficácias improváveis, conhecimentos cuja utilização deveria/deve ser cautelosa, de uma profunda desconfiança da validade dos métodos os quais esses conhecimentos eram/são produzidos e onde podem ser localizados.

⁷¹ A epistemologia eurocêntrica hegemônica assume um ponto de vista universalista neutro e objetivo (Tradução minha).

⁷² É um ponto de vista que esconde e encobre seu próprio ponto de vista particular como se estivesse mais além de todo ponto de vista, ou seja, o ponto de vista que representa a si mesmo como não tendo nenhum ponto de vista (Tradução minha).

A respeito da construção histórica que foi separando distintos conhecimentos, Mato (2009) argumenta que “[...] essa ideia provém de processos que se iniciaram com a expansão militar comercial de alguns povos da Europa, suas visões de mundo e instituições jurídicas, econômicas e políticas, sobre o resto do planeta” (MATO, 2009, p. 79). A ação colonial encarregou-se de validar não apenas as suas visões de mundo, de natureza e de humanidade, como também, o direito à colonização, utilizando-se principalmente deste tipo específico de conhecimento, que em princípio, subalternizou as expressões socioculturais de povos orientais, indígenas e africanos.

Neste contexto, emerge a problemática do universal e do particular, principalmente a capacidade que grupos supostamente subalternos teriam ou não de promoverem práticas emancipatórias frente aos novos processos de significações “impostos” pelas relações coloniais. A construção do universalismo e do particularismo iniciou-se, principalmente, pela ideia de que era possível existir um sujeito universal.

Ao abordar o nascimento e a morte do sujeito moderno, Hall (2011a) nos possibilita compreender que “o nascimento do indivíduo soberano entre o humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado” (HALL, 2011a, p. 25). Como tal, o sujeito moderno foi criado com a promessa de universalidade, ancorado na liberdade, na democracia, na justiça, na civilização, no domínio sobre a natureza e, também, na contenção da espiritualidade.

Estes sujeitos projetaram-se para além, ocupando espaços e culturas distintas. Atualmente, assistimos a crise deste sujeito, portanto, a própria crise do particular instituído como universal e deste como possibilidade única. Para Hall (2011a), o descentramento do sujeito moderno está associado às compreensões teóricas do marxismo que deslocou a capacidade deste sujeito na fabricação de sua própria história, na operacionalidade de seu próprio destino.

Outro impacto analisado pelo autor veio de Freud com as teorias do inconsciente, derrubando o consciente sujeito moderno outrora ancorado em práticas racionalistas, principalmente aquelas, prometidas pelo cartesianismo. Hall (2011a) fala que Saussure foi outro teórico que colaborou no processo de descentramento do sujeito moderno. Inspirado em Saussure, o autor assinala que “[...] nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significados de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual”⁷³. Outro momento

⁷³ Id., 2011a, p. 40.

refere-se às produções teóricas de Foucault. As teorias produzidas por Foucault mostraram o sujeito como efeito de forças que o produzem, portanto o sujeito não possui um ente ontológico, uma “*arché*”, mas simplesmente é um produto das relações históricas, sociais e culturais que o cerca. Como efeito, o sujeito é produzido pelas relações de poder. Neste contexto, este poder “[...] está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo”⁷⁴. Está posto a capacidade de vontade e liberdade do sujeito. O último momento que descaracteriza a realidade do sujeito moderno refere-se à atuação do movimento feminista, que impeliu a necessidade de repensar “[...] a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças etc”⁷⁵. A partir de tais argumentações, parece-nos complexo manter a estrutura do sujeito moderno, manter a própria pretensão de universalidade deste sujeito, dos conhecimentos que os produz.

Ao refletir as problemáticas entre o universal e particular, Laclau (2011) chama atenção para a existência de uma corrente de pensamento que se constitui afirmando a existência de uma “[...] linha divisória incontaminada entre o universal e o particular e que o polo do universal é inteiramente compreensível pela razão” (LACLAU, 2011, p. 50). A este respeito, Santos B. (2010) se aproxima destes argumentos por meio de sua teoria do pensamento abissal.

Este autor mostra que, “[...] no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, B. 2010a, p. 33). A instituição de uma linha entre o universal e o particular, cria, portanto o vácuo, o espaço intersticial, terceiro espaço de possíveis articulações (BHABHA, 2011), um espaço imediatamente ocupado pela ausência de um significante. Significante que só pode ser constituído pelo poder, tornando-o universal. Com a ocupação provisória do “significante vazio” (LACLAU, 2011), do lado de lá, do lado que historicamente se institui o subalterno e suas teorias “[...] não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquisição científica” (SANTOS, B. 2010a, p. 34).

Destacamos também o pensamento de Arroyo (2012) para quem, “[...] no campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade”.

⁷⁴ Id., 2011a, p. 42.

⁷⁵ Id., 2011a, p. 46.

(ARROYO, 2012, p.63). O pensamento abissal se encarrega de produzir suas “verdades”, tornando visível não apenas a linha em si, mas o que caracteriza ambos os lados da linha. Assim,

[...] essa concessão desse monopólio de verdade leva a invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade de forma legítima de conhecer: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas situados do outro lado da linha⁷⁶.

Como estratégia, o conhecimento “monolinar”, universalista, não apenas se projeta do particular ao universal por vias que vão do “convencimento” a opressão, como “observa” o outro lado do espaço “vazio”, captura a “essência” do que ele mesmo descarta. Em um jogo, procura marcar o outro lado, sem antes extrair de lá, a potência para permanecer no “espaço vazio” subtendendo sua universalidade. Santos B. (2010a), nos ajuda a compreender este momento ao mostrar que,

[...] a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conservação e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial (SANTOS, B., 2010a, p. 38).

Acrescentando argumentos a esta discussão, podemos recorrer novamente a Laclau (2011). O autor mostra as “estratégias” no interior das quais o particular projeta-se em universal, assim “[...] a expansão imperialista europeia tinha de ser apresentada em termos de uma função civilizatória universal, de modernização” (LACLAU, 2011, p. 52). Argumentos próximos a estes, são propostos por Grosfoguel (2010) ao expor que,

[...] la hegemonia de los paradigmas eurocêntricos há constituído la filosofía occidental y las ciencias en el sistema –mundo europeu moderno/colonial capitalista/patriarcal en los últimos 500 años. La epistemología eurocêntrica asume un ponto de vista universalista, neutral y objetivo (GROSGOUEL, 2010, p. 18)⁷⁷.

Retomo destaque já efetivado por Laclau (2011), para quem, o racismo constituiu-se/constitui em outra importante face do universalismo. O racismo projetou-se/projeta como racionalidade no campo social e como padrão de universalidade. A este respeito, Bauman (1998), ao analisar o holocausto, nos oferece importantes pistas para compreender a atuação do racismo e de como estas práticas se projetam em universalismos e indiferença, articulados

⁷⁶ Id., 2012, p. 63.

⁷⁷ “A hegemonia dos paradigmas eurocêntricos tem constituído a filosofia ocidental e as ciências no sistema-mundo europeu moderno/colonial capitalista/patriarcal nos últimos 500 anos. A epistemologia eurocêntrica assume um ponto de vista universalista, neutro e objetivo” (Tradução minha).

a ciência moderna. O racismo é efeito da razão, “[...] é impensável sem o avanço da ciência moderna, da tecnologia moderna e das formas modernas de poder estatal” (BAUMAN, 1998, p. 83).

A respeito da metáfora da lógica da jardinagem descrita por Baumam (1998) como uma das estratégias coloniais, Backes e Nascimento (2011) têm argumentado que esta lógica “[...] insiste em incitar-nos a pensar e acreditar que convém construir um mundo ordenado, de tal forma que seja possível, segundo a metáfora do autor, determinar clara e distintamente quem são as flores quem são as ervas daninhas” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25). O racismo, como uma destas estratégias, projetou-se/projeta-se como uma forma específica de planejamento social, delimitou/delimita os que ficam e os que saem da cena social. Criou/cria a “síntese” da moralidade, instituiu/institui as regras interpessoais. Articulado a ciência, aos discursos do conhecimento universalista, o racismo não apenas segregou/segrega como também não aceitou/aceita qualquer projeto alternativo de vida, de história, portanto de emancipação fora das razões a que o próprio racismo ancorou/ancora-se como possibilidade.

A respeito do conceito de racismo Munanga (2004) mostra que o pensamento racista,

[...] cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferior o grupo a qual ele pertence (MUNANGA, 2004, p. 22).

Tal projeção do racismo, também pode ser compreendida como a tentativa sempre presente de ver o “outro como fonte de todo mal”, de perseguir uma lógica da mesmidade, sem, contudo, abrir possibilidades alternativas. Skliar (2003) mostra o incômodo que “[...] exercem aquelas imagens ou aquelas reproduções de mapas, construídas a propósito de um espaço homogêneo, único, sólido e sem fissuras, sem diferenciações, sem componentes de estrangeirismo” (SKLIAR, 2003, p. 65).

Sabemos que as “verdades” sobre nós e sobre os outros são, antes de tudo, práticas discursivas. Essas “verdades” são instituídas pelo poder de quem pode estabelecê-las. Assim, o racismo e a representação do outro, encenam estas práticas e materializam modelos reais de sociedade, ou seja, aquelas que estão de um lado da linha e, por conta disso, dispõem dos conhecimentos “universais”, e aquelas que se concentram para além da linha e que dispõem, no máximo, de conhecimentos locais.

Todas as estratégias antes mencionadas são tentativas de ocupação do espaço vazio, uma fenda imediatamente aberta, que permite o jogo do universal e do particular. Nestes termos, “a brecha entre o universal e o particular, é irreparável – o que equivale a dizer que o universal nada mais é do que o particular que em algum momento se tornou dominante [...]” (LACLAU, 2011, p. 54).

No contexto pesquisado, a luta dos/as professores/as indígenas no que se refere a colocarem como currículo as atividades da aldeia e fazê-las valer como letivas, pode significar a tentativa de ocupar este espaço de tensão e disputa. A este respeito, uma fala da professora Matilde mostra a permanente tentativa de produzir na escola outras perspectivas de ensino e aprendizagens que vão além do modelo oficial hoje existente nas aldeias. Ao questionar a forma de como o currículo da escola indígena não previa as atividades de sua cultura, a professora reagiu aos padrões de uma escola centrada na modernidade (tempo escolar, espaço físico, saberes eurocêntricos etc), indo em direção à outra possibilidade de escola, para esta professora,

Existem nossas festas, cada momento, cada período tem um momento especial dentro da cultura. Esses momentos deveriam estar encaixando no ano letivo, porém isso não está acontecendo, mas teria que colocar no projeto político pedagógico da escola. Porém até quando vai ficar assim, desde 2011 eu estou na educação indígena, e estou esperando que se coloquem no projeto da escola. Isso já existe, não é de hoje, não é inventado não, nós já nascemos com isso, mesmo que isso não esteja escrito, tem que ser respeitado e tem que ser colocado no papel. Não podemos esperar que um dia isso seja aprovado, todos tem que respeitar, pois para os professores indígenas isso já está aprovado. Temos que colocar na cabeça que isso já existe (Professora Matilde, grupo de discussão, 2015).

É importante reafirmar, como já mostrei na seção anterior que mesmo não havendo um currículo sistematizado, escrito a respeito dos saberes Ikolen (Gavião) na escola, os/as professores/as vão permanentemente construindo possibilidades que aproximam a escola da comunidade, da cultura e dos saberes indígenas. Como já mencionado nesta tese, não estou aqui escrevendo uma verdade, mas insistindo em uma alternativa dentre as muitas possíveis. Assim, não estou procedendo a uma catalogação de concepções sobre a escola que venham se tornar uma verdade universal sobre o tema, mas a partir da teoria disponível procedendo análises de falas/contextos que me permitem aproximar do que pensam os/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião) a respeito da escola. Assim, passo a mostrar a forma como fui procedendo a produção dos dados e, principalmente minhas “inspirações” metodológicas.

3.2 - Estar lá, ver, ouvir e interpretar: “inspirações” metodológicas.

As perguntas que me acompanham são: as escolhas que fiz são interessantes no sentido de produzir os dados necessários para responder a pergunta principal da tese? Quais as concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) a respeito da escola? Acompanham também indagações a respeito da adequação metodológica relativamente ao campo teórico escolhido, tendo em vista que metodologia e teoria são inseparáveis.

Posso dizer que a pesquisa está sendo construída de forma qualitativa. A pesquisa qualitativa “[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (REY, 2005, p. 81). Para este autor, o conhecimento é uma construção humana e, como produção, não está disponível para ser descoberto, o conhecimento é produzido.

Na produção dos dados desta tese, destaco a etnografia pós-moderna como um caminho metodológico a qual tenho tentado me aproximar. A etnografia pós-moderna tem sido usada em educação como uma metodologia capaz de produzir dados que permitem compreender práticas culturais, incluindo comportamentos, sentidos e lógicas diversas que estruturam e dão sentido ao mundo social.

A etnografia pós-moderna em educação, emerge a partir da ressignificação das práticas investigativas de cunho antropológico, principalmente os novos significados atribuídos à cultura pelas problematizações efetivadas em função do aparecimento das vertentes teóricas de cunho pós-estruturalistas, principalmente pelas tensões a respeito do papel constituinte da linguagem, da cultura e do como fazer pesquisas em educação produzidas no interior destes estudos. O que caracteriza essas ressignificações está diretamente relacionado às irrupções teóricas que passaram a contestar as relações binárias que instituíam a existência do “[...] civilizado Vs. o bárbaro e/ou indígena e /ou migrante. O conhecimento Vs. a ignorância. O normal Vs. o anormal. A capacidade Vs. a deficiência. O heterossexual Vs. o homossexual. O adulto Vs. o Jovem. O masculino Vs. o feminino” (MARTÍNEZ et al, 2009, p 47), dando um novo sentido a prática investigativa, principalmente às formas de olhar, compreender e descrever determinadas “realidades”.

As novas ressignificações produzidas pela etnografia pós-moderna no campo da educação, não significou a total ruptura com as técnicas de produção de dados da etnografia clássica, mas implementou novos suportes teóricos capazes de ampliar as formas de como os dados são produzidos e significados. Se na vertente clássica da etnografia, o olhar é sempre o

do pesquisador que, isento do contexto a qual pesquisa impõe uma neutralidade, na etnografia pós-moderna o pesquisador compreende que seu olhar esta permeado por intenções, por convicções (KLEIN; DAMICO, 2012).

Historicamente, a pesquisa etnográfica deve muitas repercussões a partir de trabalhos clássicos como os produzidos por Malinowski (1978), que inferia “[...] o objetivo fundamental da pesquisa etnográfica de campo é, portanto, estabelecer o contorno firme e claro da constituição tribal e delimitar as leis e os padrões de todos os fenômenos culturais” (MALINOWSKI, 1978, p. 24).

As descrições etnográficas nesta perspectiva dependiam das chamadas leis da cultura, que inspirado nas ciências exatas, inferia a necessidade de se conhecer as supostas fórmulas pelas quais era possível compreender uma sociedade. Ao descrever as bases epistemológicas que fundamentam o método etnográfico a qual desenvolveu, o autor expõe que a partir da utilização das regras da pesquisa antropológica é possível ver o “[...] selvagem lutando para satisfazer certos anseios, para atingir certos valores, em sua linha de ambição social”⁷⁸.

Ao problematizar a questão da autoridade etnográfica, James Clifford (2002), entende que “[...] os atuais estilos de descrição cultural são historicamente limitados e estão vivendo importantes metamorfoses” (CLIFFORD, 2002, p. 20). As críticas de Clifford (2002) as formas clássicas de descrição cultural, centra-se principalmente na forma de como essas descrições encobriam os colaboradores.

As narrativas partiam principalmente da ideia de antropólogos que vivenciavam antes do campo, um mundo supostamente civilizado em contraposição a um mundo “naturalmente selvagem”, campo este que o etnógrafo supostamente tem o poder de descrever e mostrar as profundas diferenças, para não dizer atrasos, em contraposição ao mundo civilizado ao qual diz pertencer.

Neste tipo de relação binária, constituiu-se a etnografia tradicional. Estes estudos situam-se em um amplo conjunto de descrições que buscavam caracterizar a diferença a partir, principalmente, do pressuposto do civilizado europeu em contraposição ao selvagem americano, africano, ou mesmo o exótico oriental, este último, amplamente descrito por Said (2007; 2011) ao construir uma teoria a respeito de como o ocidente produziu um conjunto de

⁷⁸ Id., 1978, p. 34.

imagens sobre o estranho, o oriental de forma a caracterizá-lo. Alguns autores, entre os quais destaco Wielewicki (2001), mostra que

Originalmente desenvolvida na antropologia, a pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo [...] procura descrever o conjunto de entendimentos e conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo (WIELEWICKI, 2011, p. 27-28).

A etnografia acompanhou o desenvolvimento epistemológico da Antropologia. Argumentos próximos a estes são destacados por Rocha; Eckert (2008) ao mostrarem que “[...] a prática do método etnográfico é seguida do estudo sistemático da construção do campo da disciplina antropológica” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 10). Para estes autores, a prática etnográfica só foi possível em função do encontro/confronto de cientistas sociais europeus com as sociedades não europeias. No percurso de tornar conhecida a dinâmica destes povos, construiu-se saberes que caracterizavam os supostos modos de vida destes grupos embalados por um conceito de cultura que inicialmente subalternizavam estas populações. Muitos destes saberes, constituíram-se em práticas eurocêntricas de produção de conhecimento, sendo epistemologicamente definidas por relações assimétricas de poder, em que os textos etnográficos trabalhavam a favor de quem possuía o poder de descrever e nomear. Lanço mão dos argumentos de Veiga-Neto (2003) para exemplificar a forma de como historicamente a cultura era imaginada, principalmente no âmbito das correntes tradicionais das ciências humanas e sociais.

Para este autor “aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava um conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc” (VEIGA-NETO, 2003, p. 07). Esta forma de pensar a cultura caracterizou as expressões descritivas de sociedades que não dispunham, segundo essa forma de pensamento, de cultura, mas de práticas primitivas de organização.

É importante mencionar que a etnografia de caráter pós-moderno ao qual me “inspira” nesta tese, refere-se a práticas de pesquisas desenvolvidas em educação e, construiu-se a partir de um conjunto de ressignificações conceituais que impelem repensar a partir destas teorias, a cultura e o próprio significado de representação no interior das práticas culturais. Reconheço que no âmbito da antropologia, houve importantes ressignificações da pesquisa etnográfica, discussões que impeliram repensar o papel do antropólogo, os elementos conceituais que dispunham para analisar os distintos contextos culturais, bem como o próprio

sentido de autoridade etnográfica, no entanto, escolhi nesta tese a percorrer os pressupostos de pesquisa etnográficos no campo da educação (KLEIN; DAMICO, 2012), sem, portanto ignorar a contribuição da antropologia neste processo.

A etnografia pós-moderna tem produzido importantes questionamentos a respeito da constituição da verdade, tensionando o conceito de cultura e representação, problematizando a ideia de realidade e atribuindo à suposta realidade, um caráter de discursividade que não se desprende do tempo histórico de sua produção. Nesta forma de pesquisar, “[...] o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade ou da atividade interpretativa” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67).

Outro destaque importante referente a esta forma de pesquisar, diz respeito ao papel da linguagem nas práticas compreensivas de mundo. Klein; Damico (2012) tem sugerido que

A chamada virada pós-moderna na etnografia coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos as coisas do mundo. Desse modo a linguagem não faz a medição entre o que vemos e pensamos, ela constitui o próprio pensamento⁷⁹.

Essas ressignificações no campo da pesquisa têm sido importantes na medida em que o investigador passa a compreender o mundo como linguagem, e a “realidade” como discurso. A linguagem não mais diz respeito à forma de como as coisas são nomeadas e significadas no interior de códigos fonológicos, gráficos, materiais e gestuais pelos quais passaria a ser representada. A “realidade” passa a ser pensada como linguagem, impossibilitando uma distinção entre o dito e o representado. Ambas as ações passam a compor um conjunto de tessituras no qual a “realidade” é linguagem e, como tal, também é um discurso. Esta maneira de pensar produz um impacto sobre o próprio sentido de representação.

A representação não é um suposto espelhamento de uma cultura vista como externa ao sujeito, como uma entidade extracorpórea pela qual os sujeitos lançam mão e se representam em uma “realidade” imaginada como essencial. A representação passa a ser a própria trama histórica, produzidas pelo conjunto de ações, intersecções, inter-relações e intervenções construídas pelos sujeitos que passam a serem vistos não como portadores de uma linguagem, mas como construídos por ela, o sujeito passa a ser imaginado como uma

⁷⁹ Id., 2012, p. 67.

“realidade” linguística. Nesta forma de pensar, “[...] a pesquisa etnográfica pós-moderna não tem a pretensão de representar verdadeiramente a cultura de um grupo de pessoas, ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento” (WIELEWICKI, 2011, p. 32).

A partir destas interlocuções, mesmo com minha proximidade com o povo indígena Ikolen (Gavião), não poderia prever os rumos da investigação. Embora houvesse imaginado algumas direções como forma de tentar governar meu pensamento e minhas ações na pesquisa, devo mencionar que a pesquisa tomou rumos distintos face a “realidade”, ao campo propriamente dito. Isto se deve a dinâmica da vida, dos sujeitos pesquisados, das temporalidades distintas, das espacialidades que diferem modos de ver e perceber o mundo.

Inúmeras foram as articulações produzidas no sentido de fazer acontecer a pesquisa. Algumas imagens e vozes me acompanhavam no decorrer da produção dos dados, haja vista minha experiência junto a este grupo. Devo mencionar que a maioria dos professores sujeitos desta pesquisa, foram/são meus alunos no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, fato que pesou na hora de pesquisar. Duas questões são por mim levantadas, se por um lado isso facilitou minha inserção em campo, por outro eu era sempre o professor que de algum modo estava ali, observando a escola indígena, dialogando em função dela.

No ano de 2012, realizei visitas a aldeia, ocasião que compartilhava com os professores indígenas minha vontade de produzir uma pesquisa em nível de doutoramento a respeito da escola Ikolen (Gavião).

Foi neste ano que, antes de propor a pesquisa de doutoramento, conversei amplamente com os professores indígenas Ikolen (Gavião) de minhas intenções de pesquisar a escola. Em outubro de 2012 visitei as aldeias Ikolen e Castanheira, momento que produzi uma reflexão com os professores Claudinei Gavião, Roberto Gavião, Zacarias Gavião e Israel Gavião a respeito da possível pesquisa a ser realizada.

Naquele encontro muitas questões emergiram de nossas conversas, o professor Zacarias registrou parte de sua experiência como docente e como morador indígena. Um dos fatos que chamou a atenção referiu-se a sua fala a respeito da forma como o saber vai sendo produzido e significado no interior da comunidade. Em uma dessas ocasiões, o professor contextualizou como se deu a construção de uma maloca na comunidade. Narrou que no ano

de 2012, muitos jovens se reuniram para construir uma maloca na aldeia e que quase toda a juventude Gavião se empenhou em tal empreendimento. Conforme constata o professor,

No dia combinado, reuniram-se todos, foram no mato e selecionaram os materiais para fazer a maloca. Muitos trouxeram metros, trenas, régua, serrote e outros instrumentos. Iniciaram a construção, discutindo sobre a fundação da obra, muitos opinavam ao mesmo tempo, quando por fim a obra começou a ganhar corpo. Perceberam que algo estava errado, os materiais selecionados não encaixavam na estrutura, o formato oval não estava ideal, as medições não estavam colaborando, alguns pontos estavam mais levantados que outros. Foi aí que chamaram um engenheiro tradicional Digut Gavião que ao visualizar o projeto reprovou a estrutura, pediu para os “especialistas” desmancharem a construção, redimensionou a fundação, remodelou a estrutura e montou as varas, lá estava a maloca, perfeita, e dura até hoje (Zacarias Gavião).

Durante a leitura que fizemos do texto preliminar, ao chegar a essa parte da tese, Zacarias explicou como se dava o processo de nomeação Ikolen (Gavião) quando do nascimento haja vista que Digut que aparece em sua narrativa é um nome tradicional Gavião. Existe hoje na aldeia crianças com o nome Digut, isso porque o processo de nomeação chamado de ÒGÒRO (Eu novo) é o processo no qual o nascido recebe o nome de um ancestral e carrega simbolicamente o ser de quem doou o nome para que esse (o doador) nunca deixe de existir. Quem geralmente tem o poder de nomear é o avô, a avó ou tio, nunca os pais. Assim, os nomes tradicionais Gavião pouco se alteram ao longo da história do grupo. Neste momento, estávamos sentados em frente à escola em alguns bancos ao pé de duas mangueiras, quando ouço Zacarias chamar uma criança que circulava ao redor da escola. Zacarias perguntou para a criança qual era seu nome e a criança, que aparentava ter em torno de uns oito anos, respondeu: Digut. Zacarias pergunta se Digut sabe a origem do seu nome, e Digut respondeu: meu avô era Digut.

No que se refere à fala a respeito da construção da maloca, as interlocuções postas por Zacarias mostram o processo de circulação do saber no âmbito da comunidade, ao não efetivarem um projeto que parecia ser fácil haja vista a disponibilidade de ferramentas e conhecimentos de origem não indígenas, tais como cálculos matemáticos indo-arábicos, ferramentas de medição entre outros, estes jovens recorreram aos conhecimentos de “engenheiros” tradicionais que conheciam os limites dos materiais. Ao enunciar estas compreensões, o fato oferece pistas de que a produção da identidade indígena, embora ressignificadas em função do contato com não indígenas e das próprias relações interétnicas entre os distintos grupos indígenas, persistem tentando legitimar e fortalecer os modos de ser Gavião.

Nesta forma de pensar, é possível perceber os desafios que os/a professores/a indígenas desenvolvem em função da escola, vista como um legado do contato com os “brancos” e percebida como um espaço de disputa entre a concepção indígena de escola e visões externas de descendência eurocêntrica. A partir das conversas na aldeia, foi possível verificar uma preocupação dos/a professores/a com referência a escola, que também é um espaço para a produção e significação da cultura autônoma deste grupo (BATALLA, 1988).

Outra questão que atravessou esta tese referiu-se à orientação de uma monografia para concretização do curso de Licenciatura Intercultural a qual eu acompanhei como orientador do professor Zacarias. Desde o início do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UNIR, eu havia sido escolhido pelo acadêmico indígena para orientá-lo em sua monografia. Devo mencionar que o interesse de Zacarias era compreender como se constituía na história indígena Ikolen (Gavião) um lugar chamado Bekãh, que em sua concepção, refere-se a um espaço

[...] de ensino, espaço reservado na floresta, um modelo de escola, onde o povo Ikolen ensina e educa seus filhos. Ali são realizadas diversas atividades tradicionais, como fazer flechas, arcos, cocar e outros. Onde crianças, jovens e adultos participam de todos os acontecimentos. Os mais velhos, ou seja, a pessoa com mais tempo de experiência de vida ensina os jovens como deve respeitar as pessoas mais velhas, como aprender caçar, como andar no mato sem se perder na floresta, tudo isso é repassado para eles (KAPIAAR GAVIÃO, 2015, p. 61).

Desde o início Zacarias construiu um interesse muito grande pela pesquisa, haja vista ver nela, uma oportunidade para discutir com os demais professores a educação em sua comunidade. Foram inúmeras as vezes que sentamos juntos para conversar, tanto em sua casa como nas caminhadas pela aldeia, fatos que contribuíram enormemente para a pesquisa.

A pesquisa de campo, os registros das entrevistas e das demais ações que fizemos junto aos/a professores/a foram intensificadas a partir do mês de Dezembro de 2014, e estas ações deram suporte para a pesquisa de campo cuja primeira visita “oficial” como Doutorando em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB se deu no referido mês (dezembro de 2014), em que durante as três últimas semanas circulei com Zacarias pela aldeia Ikolen e Castanheira fazendo as primeiras articulações para a pesquisa.

Antes de ir para a aldeia, tentei contato com Zacarias por intermédio de um número de telefone que ele havia me concedido, entretanto, este número só funciona quando ele está na cidade, quando, portanto, o número não é atendido, pode significar que ele está na aldeia. Desloquei-me a aldeia Ikolen no sentido de produzir os primeiros contatos para a realização da pesquisa. O mês de Dezembro é um período muito chuvoso na região

amazônica, que por possuir em alguns lugares a terra com pouca compactação, deformam rapidamente as estradas. Estava apreensivo se conseguiria chegar até a aldeia, entretanto, fui surpreendido com uma estrada relativamente boa para o trânsito com carros pequenos.

Cheguei à casa do professor Zacarias no período da tarde, tão logo fui atendido com muita alegria pelo professor. Conversamos intensamente sobre a escola, situação em que iniciei os primeiros registros haja vista compor o quadro de discussão desta tese. Expus a Zacarias que estava ali para produzir a pesquisa, dialogar e observar as escolas nas aldeias Ikolen e Castanheira. Devo mencionar que, do conjunto de aldeias Ikolen (Gavião) - sendo elas: “Ikolen, Cascalho, Ingazeira, Igarapé Lourdes, Nova Esperança, Cacoal, Tucumã, Maloca Grande, Teleron, Zàpè ádóh, Enoque, José Antônia, Final da Area e Sol Nascente” (KEPPI et al, 2014, p. 05), a pesquisa foi realizada com professores/a das aldeias Ikolen e aldeia Castanheira, que pode ser visualizadas no mapa abaixo, o qual projeta a localização destas aldeias na Terra Indígena Igarapé Lourdes.

Mapa 3. Localização das Aldeias Ikolen e Castanheira em relação a Terra Indígena Igarapé Lourdes e Rondônia.



Fonte: (Adaptado de: SCARAMUZZA, 2009, p. 32)

A seleção destas duas comunidades justifica-se pelo fato de que estas aldeias são as mais acessíveis, tendo em vista que algumas aldeias, como a Igarapé Lourdes, a depender da época do ano, fica praticamente isolada por terra, sendo possível ir até este local apenas de barco, quando isso é praticável ou de avião.

Outro elemento que caracteriza a escolha de professores/a dessas duas aldeias refere-se ao contexto a qual elas estão localizadas. Trata-se de professores/a que vivem em comunidades na beira de estrada, algumas delas, como a Ikolen, foi construída a partir de casas deixadas por invasores após serem retirados da Terra Indígena Igarapé Lourdes. São comunidades que estão quase diariamente em contato com a sociedade não indígena.

Como já mencionei em falas anteriores, as aldeias escolhidas foram/são as que mais sofreram os impactos da colonização. A aldeia Ikolen, por exemplo, foi inicialmente um espaço construído por invasores que logo após serem retirados, tiveram suas antigas casas inicialmente habitada por indígenas que formaram a aldeia no sentido de promoverem uma presença maior em toda a Terra Indígena. Logo após a ocupação do espaço físico, a aldeia foi sendo construída a partir das necessidades indígenas, onde foram materializadas outras casas que refletem a identidade indígena.

Ao falar para Zacarias a respeito de minhas intenções de pesquisa, indaguei também de como estava o calendário da educação escolar no ano de 2014, principalmente se as aulas já haviam sido encerradas. Fui informado que as duas escolas estavam com as aulas paralisadas desde o mês de novembro de 2014, haja vista que os indígenas adultos, juntamente com as crianças estavam em alojamentos dentro da floresta coletando castanha e que a colheita se estenderia até o início do mês de janeiro de 2015.

Historicamente o povo indígena Ikolen (Gavião) possui uma relação material e transcendental com a castanha. Trata-se de um produto da floresta que alimenta a história cosmológica deste grupo, além de oferecer em tempos atuais, oportunidade de sobrevivência a muitas famílias Ikolen (Gavião). Pesquisas realizadas por Felzke (2007) sugerem que,

[...] a castanheira aparece como provedora de comida, para onde se recorre quando se tem fome. Ela está relacionada à subsistência do próprio Criador, faz parte da cosmologia Gavião. É verossímil, portanto, que as atividades ligadas a ela estejam permeadas de razões simbólicas, além da motivação econômica (FELZKE, 2007, p. 105).

Conforme constata Felzke (2007), a importância dada a esta árvore na cosmologia Ikolen (Gavião) é narrada por Digut a Mindlin (2001) quando, Gorá (Deus), que era sozinho, foi aconselhado a “cortar uma árvore e talhar um companheiro para si, portanto um segundo

deus, Betagap” (MINDLIN, 2001, p. 17). A castanha aparece como alimento dos deuses, é assim descrito “[...] quando Gorá castigava Betagap, mandava passar fome, mandava subir na castanheira. Quando estava com fome, Gorá dizia: - aqui tem castanha para a gente comer! Então Gorá desaparecia” (FELZKE, 2007, p. 90).

A castanha, bem como a coleta desse fruto pelos Ikolen (Gavião) adquire novos significados a partir da intensificação do contato deste grupo com os não indígenas. O trabalho de Felzke (2008) a respeito da utilização da castanha por este grupo indígena sugere que “[...] quem primeiro sugeriu que a castanha poderia ser trocada por produtos foram os seringueiros por volta dos anos 60. Então, os índios passaram a coletar a noz para comercializá-la com “marreteiros” ou mesmo com os seringalistas”⁸⁰. Percepção próximas a essas, também são afirmadas por Keppi et al (2014) ao mostrar que “[...] a coleta da castanha é, atualmente, a principal fonte de renda acessível a todas as famílias da aldeia. Homens, mulheres, jovens e crianças participam” (KEPPI et al, 2014, p. 23). Durante a realização da pesquisa, foram inúmeras as discussões a respeito da coleta da castanha, bem como os desafios que esta prática vem produzindo, principalmente com a relação da escola e a SEDUC quando, por ocasião do início de sua colheita, as crianças “desaparecem” na floresta junto com suas famílias a fim de coletar o fruto, “impedindo” a continuidade das aulas.

A escola indígena da aldeia Ikolen, chama-se Zawidjaj Xikobipòhv que na língua indígena Tupi – Mondé, significa chefe Xikobipòhv. Xikobipòhv foi um grande líder Ikolen (Gavião), cujo falecimento ocorreu no início dos anos 90 do século vinte, participou ativamente na luta pela “preservação” da cultura indígena Ikolen (Gavião), principalmente pela Terra Indígena face a presença e ameaça de invasores não indígenas. Nesta escola funciona oficialmente o ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Entretanto, no ano de 2014 começou a oferecer o ensino médio de forma elementar, haja vista que nenhum professor/a indígena possui a habilitação para oferecer esta fase da escolarização, funcionando apenas com três professores não indígenas que se desdobram para cumprir as atividades. No ano de 2014, a escola Zawidjaj Xikobipòhv possuía cinco professores e uma professora indígena atuando no ensino fundamental conforme quadro abaixo.

⁸⁰ Id., 2007, p. 32.

Quadro 01 - Professores e Professora da escola indígena Zawidjaj Xikobipòhv da aldeia Ikolen

Nome	Formação	Biografia resumida
Françuá Z. Gavião	Ensino Médio	É neto do cacique Catarino Cebiroop. Atua na educação indígena desde 2012. Cursa o magistério indígena nível médio no Estado de Mato Grosso
Arnaldo Pabe Gavião	Magistério indígena Açaí	É sobrinho do cacique Catarino Cebiroop. Atua como docente desde 2003. Cursou o Magistério indígena Açaí. Filho de uma das mais importantes lideranças tradicionais Gavião. Moisés Serihv Gavião (in Memorian)
Jeferson Bevóhj Gavião	Ensino Médio	É filho do professor indígena Zacarias Kapiaar Gavião e neto do cacique Catarino Cebiroop Gavião. Cursa o projeto Açaí III. Está na educação indígena desde 2013
Zacarias Kapiaar Gavião	Licenciatura em Educação Intercultural	É genro do cacique Catarino Cebiroop. Participou das primeiras formações indígenas de Rondônia oferecida pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente IAMÁ. Cursou o magistério Açaí I. Foi coordenador da educação escolar indígena de Rondônia. Cursou ensino superior no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR. Atua na educação indígena desde 1993.
Matilde Sepiroop Gavião	Cursando magistério indígena no estado de Mato Grosso	É filha do cacique Catarino Cebiroop. Atuou como presidente do conselho local de saúde indígena. Desde 2012 está na

		educação como docente.
Iram Kav' Sona Gavião	Cursou Licenciatura em Educação Intercultural UNIR	É filho de Alberto Gavião e sobrinho do cacique Catarino Cebirop. Cursou o magistério indígena Açáí I. Cursa a Licenciatura em Educação Intercultural da UNIR. Atua como professor desde 2000.

Figura. 3 - Escola indígena Zawidjaj Xikobipòhv da aldeia Ikolen



Crédito: Genivaldo Frois Scaramuzza – Março de 2015

Cabe mencionar que outros dois docentes, os quais contribuíram com esta pesquisa, são professores da escola indígena Maguvéhj, localizada na aldeia Castanheira. Nesta escola esses professores fazem funcionar o ensino fundamental até o nono ano.

Quadro 02 - Professores da escola indígena Maguvéhj da aldeia Castanheira

Nome	Formação	Biografia resumida
Israel Xixina Gavião	Licenciatura em Educação básica Intercultural	É irmão do professor indígena Zacarias Kapiaar Gavião. Cursou o ensino médio no distrito de Nova Colina. Cursa Licenciatura em Educação Intercultural pela UNIR. Está na educação escolar desde 2007.
Roberto Sorabáh Gavião	Licenciatura em Educação básica Intercultural	É filho de João Gavião e sobrinho do professor indígena Zacarias Kapiaar Gavião. Cursou o magistério Açai I e o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UNIR. Atua na educação escolar indígena desde 2000.

Figura. 4 - Escola Indígena Maguvéhj da aldeia Castanheira



Crédito: Genivaldo Frois Scaramuzza – Março de 2015

Como é possível observar nos quadros mencionados, a grande maioria dos professores Ikolen (Gavião) são pertencentes a mesma família o que permite dizer que as práticas culturais/sociais que constituem os sujeitos são resultados de “[...] um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO 2007, p. 55).

A continuação da pesquisa de campo se deu com muitas conversas com os/a professores/a. Em uma dessas conversas, Zacarias e eu dialogamos amplamente sobre inúmeras questões relacionadas à pesquisa.

Zacarias me informou que no ano de 2014 suas atividades estavam voltadas para as disciplinas que envolviam a cultura indígena. Disse que estava lecionando as disciplinas de *identidade étnica, língua materna e ensino religioso*. Mostrou uma preocupação muito grande com referência a ausência de um Projeto Político Pedagógico em sua escola, principalmente a ausência de um currículo definido. Conforme constata o professor, “[...] não tem um currículo definido, os professores trabalham sem acompanhamento [...] nas minhas aulas eu utilizava a cartilha do Orestes, improvisava, eu tirava de lá as coisas interessantes”. Oreste Horst Stute é um missionário das Missões Novas Tribos, o primeiro a sistematizar a língua indígena e a traduzir a bíblia para a língua Ikolen (Gavião).

Zacarias falou da dificuldade em possuir poucos textos na língua indígena, mostrou que em suas aulas utiliza frequentemente “[...] história do branco porque está escrita e a indígena na oralidade”. Ao trabalhar a história do surgimento da humanidade, disse que sempre fala aos alunos de duas histórias, ao mesmo tempo em que ensina a perspectiva da ciência ocidental, fala de como em sua etnia essa história é diferente. A partir de entrevista concedida a mim em anos anteriores por professores Ikolen (Gavião) é possível compreender a forma como o povo indígena Ikolen (Gavião) concebe o surgimento de seu povo e da humanidade, para este grupo,

Há muitos anos atrás os seres humanos viviam dentro de uma oca da pedra muito grande, protegido dentro daquela oca da pedra. Então, durante muitos anos, o homem viveu ali. O índio surgiu dentro de uma pedra. Então, os passarinhos do bico duro furou aquela pedra ai os índios, o homem começou a sair, assim, eles conta, assim o índio saiu, eu vou ser Gavião, eu vou ser o homem branco, eu vou ser Japonês, assim espalhou, então esse mesmo grupo tem a mesma historia (Zacarias apud SCARAMUZZA, 2009, p. 148).

Muito próximo são as descrições de outros professores, como pode ser visto no relato da professora Matilde,

Na época do início do mundo que o meu avô falou... do surgimento da humanidade no mundo, existia uma pedra grande...existia não, para nós existe até hoje, estamos a procura dessa pedra, dessa rocha que era tão grande. Cada povo que saía, representava seu nome e como que seria a vida, o futuro desse povo, se era rico, se ia ser caçador, se ia ser um indígena, um bom caçador que trabalha, já especificava o papel daquele grupo e assim foi saindo (Matilde)⁸¹.

Como pode ser percebido, a atuação dos conhecimentos e histórias Ikolen (Gavião) são muito presentes na constituição do ser Ikolen (Gavião), fazem parte da vida e circulam nas narrativas, na forma como descrevem e pensam o mundo.

Outra coisa interessante que emergiu de nossa conversa, diz respeito a sua fala referente às datas comemorativas não indígenas. Zacarias narrou que muitas vezes a escola indígena produz comemorações. Por ocasião das comemorações da independência do Brasil, problematizou com seus alunos/as se era mesmo interessante comemorar o mesmo que os “brancos”, ou produzir outras comemorações, tais como o surgimento da aldeia. É possível que os intensos embates com os não indígenas, principalmente as experiências traumáticas de seu grupo na luta pela conquista da atual aldeia Ikolen, tenha produzido a resistência de muitos indígenas em aceitar comemorações não indígenas. Por outro lado, uma questão não percebida por Zacarias é a implicação das comemorações do dia da independência sobre sua identidade brasileira haja vista a fluidez e as múltiplas identidades que os sujeitos assumem no decorrer de sua história. Disse que há algum tempo vem sendo desmotivado, disse que permanece na educação porque acredita que, se sair, muitas coisas irão retroceder, pois observa que o governo possui uma perspectiva anti-indígena.

Após conversarmos durante toda a tarde, ficou acertado que iríamos até as casas dos demais professores no sentido de verificar se poderiam participar da pesquisa e quais suas posições com referência aos trabalhos a serem desenvolvidos. Do conjunto de procedimentos realizados na produção de dados desta tese, utilizei a entrevista na perspectiva de Silveira (2007), para quem o contexto produz a entrevista e deve ser observado nesta perspectiva de produção do conhecimento, bem como a técnica do Grupo de Discussão. A participação em algumas aulas constituiu um elemento importante, haja vista compreender a dinâmica dos professores que aceitaram minha presença, o que também permitiu construir algumas cenas escolares que analiso nesta tese. Devo mencionar que a observação ainda está em ocorrência e que algumas cenas não estão sendo postas neste momento da tese. Feito essas observações, passo a descrever como foi se constituindo a entrevista nesta tese.

⁸¹ Id., 2009, p. 144.

3.3 - Os desafios da entrevista

O objetivo deste tópico é aproximar minimamente o leitor das situações em que as entrevistas com os professores Ikolen (Gavião) ocorreram. Das circunstâncias que impeliram a produção dos dados, muitas das quais, foram construídos no “entorno” das entrevistas, pois entrevistar, na forma como pretendo expor, não é produzir uma inquirição, mas dialogar com o entrevistado sem perder de vista as ocorrências que envolvem o cenário da pesquisa. Muitas observações que pude fazer se deram nas caminhadas rumo as entrevistas, “fatos” possivelmente relevantes que me impeliram a refletir a respeito dos muitos espaços formativos que a aldeia produz e no qual, os/a professores/a acessam e participam.

Zacarias e eu iniciamos nossa visita pela casa do professor França Z.. Em um canto da aldeia, tão logo ao passar por entre várias mangueiras, localiza-se a casa de França. Alegremente e acalentando sua pequena filha de dois meses, o professor nos recebe. Nós nos direcionamos para uma casa de reuniões próximo de sua residência. França Z. foi logo dizendo que talvez seu pouco tempo na educação indígena o impediria de produzir profundas colaborações, mas que de todo modo estaria disponível para conversarmos. Ao terminarmos a entrevista, França Z. se despediu rapidamente a fim de colaborar com sua esposa que se desdobrava entre os afazeres da casa e a atenção à pequena indígena. Ao entrevistar França Z., imaginei o papel da entrevista na pesquisa, às formas de como esta técnica constitui-se importante durante a produção dos dados.

Emergiu do contexto da própria pesquisa, a oportunidade de explorar as concepções indígenas a respeito da escola por meio da elaboração de questões de entrevistas que foram surgindo em função das observações e das conversas anteriores com os/a professores/a, o que me permitiu construir um breve roteiro de perguntas. Compreendendo esta possibilidade, fazem-se necessárias algumas inferências a respeito da entrevista, de forma a mostrar como tenho visto e entendido esse procedimento a partir das teorias que utilizo.

Como mostra Gaskell (2013), a prática da entrevista é amplamente utilizada no contexto das pesquisas qualitativas. Como tais, emergem do contexto e da prática investigativa inúmeras formas de se perceber e produzir entrevistas, descritas como Entrevistas Narrativas (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2013); Entrevistas Episódicas (FLICK, 2009; 2013); Entrevistas Focais (GASKELL; 2013) dentre outras práticas que utilizam de um modo ou de outro, o ato de entrevistar como mecanismo capaz de produzir dados para determinadas pesquisas.

Estudos produzidos por Gaskell (2013) a respeito da utilização da entrevista na pesquisa qualitativa nos impelem compreender que este tipo de metodologia, fundou-se sob a racionalidade moderna, na objetividade de se produzir conhecimento “real”, “verdadeiro”. O autor mostra que a entrevista enquanto metodologia, “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão detalhada entre atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2013, p. 64).

Sob o efeito desta perspectiva, a entrevista, pode ser entendida como uma técnica que tem o poder de fazer dizer a verdade que, entranhada nas experiências do pesquisado, salta para fora mediante as sábias perguntas do pesquisador. Por outro lado, outro efeito da suposta objetividade e neutralidade do pesquisador face ao universo pesquisado, impele levar, para esta perspectiva, certo grau de receio e desconfiança quanto à narrativa do entrevistado. A este respeito o autor anteriormente mencionado, compartilha a ideia de que o pesquisador, ao instituir a entrevista enquanto prática metodológica,

[...] deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta a pergunta [...] é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistado⁸².

Tais pressupostos conceituais foram construídos “[...] nos últimos 300 anos, tomando de empréstimo o tipo de racionalidade sistematizada pelos fundadores da Nova Ciência – Descartes, Newton, Bacon e especialmente Galileu” (VEIGA-NETO, 2007, p. 25). É a partir desta perspectiva que a pesquisa produzida por esta racionalidade, teve/tem o intuito de desvelar as leis da natureza. Vista sob esta mesma perspectiva, a sociedade teria suas próprias leis, bastando os instrumentos corretos para fazer ver uma realidade perfeita. Veiga-Neto (2007) nos ajuda a entender que as Ciências Humanas é herdeira das Ciências Naturais, e como tal, seu primeiro pressuposto foi instituir a racionalidade como fundamento para balizar a busca pelo real, pelo verdadeiro, de forma que esta perspectiva do conhecimento, supostamente “não se deixa levar pelas primeiras impressões”⁸³.

A meu ver, este tipo de percepção, explica-se a partir das interlocuções destes autores com as epistemologias que produzem as “verdades” que suas pesquisas dizem mostrar. Impõe retomar a ideia de que as escolhas metodológicas estão implicadas na teoria da pesquisa. Ao instituir o acúmulo de informações enquanto base para o estabelecimento dos

⁸² Id., 2013, p. 73.

⁸³ Id., 2007, p. 26.

resultados de uma pesquisa, Gaskell (2013) sugere, ao mesmo tempo, seu campo teórico, nos impelindo a perceber a ligação entre método e teoria.

Inúmeros deslocamentos quanto à percepção da forma de se entrevistar foram/estão sendo feitas a partir do desenvolvimento da perspectiva pós-estruturalista. Estas teorias rompem com as formas tradicionais de pesquisar, implicam reconhecer um tempo em mudança em que contestamos como nos ensina Paraíso (2012), “[...] o sujeito racional, as causas universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAISO, 2012, p. 26).

Tendo em vista a teoria e os conceitos pelos quais me aproprio nesta pesquisa de doutorado, compartilho da concepção de entrevista descrita por Silveira (2007) 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 – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Esta forma de compreender a entrevista está ligada ao fato de que nós somos “[...] sujeitos culturalmente construídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados”⁸⁴. Nesta forma de perceber a questão, a “verdade” a que o pesquisador está impelido a mostrar, independe da grande quantificação, pois, compreendemos agora que as “[...] respostas do entrevistado, não tem nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida”⁸⁵ a qual faz parte.

Compartilho com Silveira (2007), o pensamento de que no âmbito das pesquisas que se concretizam a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, não se concebe “[...] a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades”, mas como argumenta a autora, concebe-a, como um momento “[...] provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas”⁸⁶ e, portanto, entrelaça o ato de pesquisar. Tais argumentos mostram outras possibilidades de produzir conhecimentos, de modo que passamos a ser referenciados por aquilo que nos explica Costa (2007a) ao mostrar que as pesquisas que instituem em “novos olhares em educação”, fundamentam-se na ideia de que “[...] a produção de conhecimentos, é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados

⁸⁴ Id., 2007, p. 123.

⁸⁵ Id., 2007, p. 128

⁸⁶ Id., 2007, p. 132.

atributos de neutralidade, objetividade e assepsia” (COSTA, 2007a, p. 14). Assim, nesta tese de doutorado, segui os pressupostos de entrevista descritos por Silveira (2007), o que poderíamos chamar de “entrevistas contextuais”.

Feitas estas observações, volto a descrever o contexto em que se deu o processo de produção dos dados, neste caso, as entrevistas. Muitas observações foram sendo produzidas nas caminhadas que Zacarias e eu fizemos em direção ao encontro dos/a demais professores/a. Muitas caminhadas que foram “interrompidas” pelas temporalidades/espacialidades de Zacarias que, nos caminhos que percorríamos, encontrava outros interlocutores ao qual se debruçava a conversar por horas. Em uma dessas caminhadas nos direcionamos para o outro lado da aldeia Ikolen no sentido de nos encontrar com o professor Arnaldo. A aldeia Ikolen possui uma organização distinta quando comparada com aldeias mais tradicionais do povo Ikolen (Gavião).

Trata-se de um conjunto de casas espalhadas em pequenos grupos (FELZKE, 2008). Geralmente são casas de parentes, quase sempre filhos e genros que constroem suas residências próximas de seus sogros, formando um grande grupo familiar. Para chegarmos à aldeia, passamos por uma pequena estrada de terra, cujo capim alto esconde algumas casas, as quais são possíveis vê-las por entre as brechas das folhagens.

Logo na entrada duas construções chamam a minha atenção. De um lado é possível ver a escola, uma construção feita com tijolos à vista, cuja arquitetura e qualidade da construção é contestada pelos/a professores/a indígenas conforme constatamos em um grupo de discussão realizado na aldeia. Nas circunstâncias do grupo de discussão realizado em outro momento da pesquisa, ouvi inúmeras reclamações dos/a professores/a quanto à estrutura das escolas indígenas Ikolen (Gavião). A este respeito a concepção da professora Matilde se assemelha ao posicionamento dos demais professores, como pode ser visto abaixo.

Quanto a nossa escola, todos os anos nós temos sofrido com os mesmos problemas, a escola caindo os pedaços, tudo quebrado, nosso material estragado e a escola não funciona bem, não é adequada. Nossa cozinha é arrebitada, não tem um espaço que eu possa dizer que está bonito. Para iniciar as aulas esse ano, cabe o pessoal da SEDUC vim aqui e olhar, ver a situação da escola (Professora Matilde, Grupo de discussão 2015).

De outro lado, uma ampla casa branca em madeira se destaca, contrastando com uma plantação de *Tecnona Grandis*⁸⁷ ao fundo. A casa mencionada foi construída pela

⁸⁷“*Tecnona grandis*, popularmente conhecida como Teca, é uma árvore de grande porte, nativa das florestas tropicais situadas entre 10° e 25°N no subcontinente índico e no sudeste asiático, principalmente na Índia, Burna, Tailândia, Laos, Camboja, Vietnã e Java” (ANGELI, 2003, p. 01).

FUNAI e serve de apoio aos professores/a da SEDUC, aos técnicos da FUNAI ou mesmo, da equipe da saúde que periodicamente trabalha na aldeia.

Em uma das caminhadas que tinha como propósito chegar as casas dos/a professores/a no sentido de combinar entrevistas, Zacarias e eu adentramos a aldeia e seguimos por um pequeno caminho e logo algumas construções chamaram minha atenção. Trata-se de enormes barracões cujas extremidades são toras amarradas por cipó, a cobertura feita em palha dá abrigo a inúmeras redes espalhadas pelo local. Pergunto a Zacarias a razão da existência dos barracões, o professor responde, dizendo que se trata de um lugar construído pela comunidade e membros da igreja Ikolen (Gavião).

Em um dos barracões um senhor balança em uma rede xadrez, em cores vermelho e preto. Alguns objetos espalhados pelo chão, tais como, bolsas, garrafas de água e, também, uma fogueira já apagada, sugerem que o homem veio de uma aldeia distante. Zacarias inicia uma conversa com o senhor cujo nome é Xikoxihv e “traduzido” por não indígenas por Tico Tico. É comum, segundo Zacarias a utilização de nomes com sonoridades em português que se assemelham aos sons na língua indígena a fim de substituir os nomes indígenas e serem “compreendido” por não indígenas. Em muitas ocasiões estes nomes “traduzidos” são pejorativos e revelam a constituição do preconceito regional para com os indígenas Ikolen (Gavião).

Outros exemplos são observados por Zacarias ao mostrar a substituição não indígena de vários nomes, tais como: Xapí “traduzido” para Chapinha; Vásasehv “traduzido” para Voltaseca; Xiposevgohv “traduzido” para Chigo-chegou; Xipikúhv “traduzido” para Tipicau

Xikoxihv conversou com Zacarias por mais de uma hora, sendo que o diálogo foi posteriormente traduzido para que eu compreendesse o teor da discussão. Xikoxihv lembrou-se da época em que não havia contato com os “brancos”, época em que ensinar e aprender no Bekãh era algo cotidiano. Narrou de quando no passado, estavam todos fora da aldeia produzindo seus artefatos e roçados. Quando por fim a distração havia tomado conta em função dos afazeres do cotidiano, foram surpreendidos por um grupo indígena inimigo que a pauladas, mataram os filhos e mulheres, os sobreviventes foram aqueles que conseguiram retornar a aldeia e avisar do acontecimento. Ainda no Bekãh as flechas estavam em confecção, fato que não impediu uma reação Ikolen (Gavião) que saíram ao encalço do inimigo.

Imaginei que o professor Arnaldo estaria a esta altura impaciente com nossa demora, pois anteriormente havíamos falado que o visitaria pela manhã. A conversa se prolongava quando, por fim, ouvi em português: “vamos professor”. Este evento reitera a forma como o saber e o conhecimento Ikolen (Gavião) circula. Uma conversa tão demorada não estava em nossa agenda, porém como me disse posteriormente Zacarias: “temos que aproveitar os mais velhos”. Lembro ao Zacarias da possibilidade de conversarmos com o professor Arnaldo, o que não havíamos feito até aquele momento, porém ao chegarmos em sua casa, o mesmo já estava de saída para a cidade, combinamos que retornaríamos outro dia.

Entre as caminhadas que Zacarias e eu fizemos pela aldeia Ikolen durante a realização da pesquisa, ao passar por uma pequena casa, observei uma porta aberta e nenhum outro detalhe chamou minha atenção, quando fui interpelado por Zacarias: - professor, você viu? Tão logo respondi: está tudo normal. Novamente Zacarias insiste: - Veja professor, uma raridade em nossa aldeia.

Eu não havia percebido, mas Zacarias se referia a uma senhora sentada em um pequeno tronco dentro de sua casa. Trata-se de uma casa bem pequena, coberta por telhas de amianto e piso de chão batido. Em um dos cantos um fogão a gás divide espaço com uma fogueira. Desativado, o fogão é agora um espaço para armazenar roupas e outros utensílios. Uma pequena mesa apoia vários paneiros⁸⁸ que quase tocam alguns varais espalhados pela residência.

Figura. 5 - Paneiros e Cestos tradicionais Ikolen (Gavião)



Crédito: Genivaldo Frois Scaramuzza - 2005

⁸⁸ Paneiro é um cesto tradicional indígena confeccionado a partir de palhas de coqueiro. É um artefato empregado para armazenar ou transportar grãos, produtos da roça ou caças até as aldeias.

O que chamou a atenção foi a atividade que a senhora estava produzindo. Trata-se de uma rara tecelã indígena Ikolen (Gavião). Espichado por aproximadamente três metros, dona Rosa posicionou vários fios de algodão nas cores branca e vermelha. Com habilidade, trançava os fios enquanto conversava com Zacarias. Só após a tradução, algo que eu aguardava ansiosamente, soube que dona Rosa falava que hoje as meninas não querem aprender a tecer, muito raro são aquelas que se aproximam de dona Rosa a fim de observar e perguntar a respeito da tecelagem.

De repente dona Rosa sai da casa e entra em outra casa maior próxima de onde estávamos. Neste momento percebi que o lugar onde estávamos era apenas a cozinha de Dona Rosa, lugar que, além de servir para preparar os alimentos, secar as roupas e guardar utensílios, também é um espaço de produção de artefatos indígenas. Dona Rosa saiu de sua casa segurando um objeto para mim desconhecido. Tratava-se de uma pequena vareta que ao centro possuía uma semente média do que me disseram tratar-se de uma fruta que possui uma casca muito dura e quando seca fica resistente, na língua Ikolen (Gavião) chama-se Gókoà.

Figura.6 - Dona Rosa tecendo uma rede tradicional Gavião



Crédito: Zacarias Kapiaar Gavião – Janeiro de 2015.

Começou a explicar como tecia os fios que compunha seu trabalho artesanal, uma rede de tamanho médio que havia sido encomendada por um conhecido. Aprendeu a tecer ainda quando criança haja vista a necessidade de sobrevivência Ikolen (Gavião). Tecia redes para os filhos e outros conhecidos, entretanto sua atividade diminuiu quando enfim, as redes industriais chegaram a sua aldeia. É raro uma rede artesanal, quem as tem não empresta, exhibe como uma arte Ikolen (Gavião). A ocorrência deste fato me faz pensar que os desafios de pesquisar passam por um processo de governmentação do olhar, das coisas que podem fazer sentido para os propósitos que nos impelem a estar em uma aldeia indígena. Definitivamente, aflito em querer entrevistar meu interlocutor, não havia percebido em campo os pressupostos de Silveira (2007) ao mostrar que o contexto produz a pesquisa e que, o saber olhar, significa muito para um pesquisador. As sugestões primárias de Oliveira (2006) sugerem alguns pontos pelos quais um pesquisador deve procurar observar, um destes pontos é o olhar. Para este autor,

[...] Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação do olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Nossas lentes são nossos esquemas conceituais, porém faz-se necessário “materializar” o acontecimento para só depois produzir uma análise face a teoria disponível e preferível. As questões que me vieram à mente após essas ocorrências, diziam respeito à seguinte indagação: o que eu estava observando era importante para a proposta de pesquisa que apresento? Uma senhora indígena sentada em uma pequena casa tecendo seus artefatos e pronunciando que as jovens mulheres não possuem mais interesse a respeito desta prática diz alguma coisa sobre como a escola vai sendo constituída? Como isso repercute na escola em relação a identidade Gavião, um novo elemento identitário, a não confecção das redes tradicionais? Como a escola poderia se aproximar dessas práticas? Talvez seja possível dizer que há costumes que são divididos pelo corte geracional: os mais velhos mantêm determinadas práticas, os mais jovens por uma plasticidade maior, por viver em outro tempo colado a existência de outros objetos, manifestam adesão por esses materiais com os quais parecem manter certa familiaridade.

É importante argumentar que, no contexto da pesquisa, assim, como propõe Klein; Damico (2012), “[...] selecionamos o que é, de que forma olhar, ouvir e escrever, elementos que ora parecem atuar independentemente, ora de maneira complementar no exercício da

investigação” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 74). Este modo de seleção pelo olhar constituiu-se em um grande desafio no contexto dessa pesquisa. No contexto de uma aldeia indígena, os eventos regulares e esporádicos dinamizam a vida cotidiana e, para quem, como eu, que não faço parte daquele contexto, produzir uma “seleção” do que olhar, de onde observar, tornou-se uma tarefa difícil, pois minha indagação era: qual a relação desta cena com a escola?

Lembro-me do quanto este grupo indígena luta para manter suas tradições face à pressão da ocidentalização, da disponibilidade de outras identidades que se projetam e em muitos casos constituem novas formas de ser indígena. As queixas da perda da tradição por Dona Rosa, a “decepção” em seu olhar por ser uma das poucas em sua aldeia que ainda insiste a tecer, mostra o momento em que este grupo indígena vê algumas de suas heranças e saberes, serem pressionados para que deixem de existir. Canclini (2008) nos informa que a hibridação cultural não acontece de forma simples e sem tensionamentos, pelo contrário, é marcada por permanentes processos de estranhamento, negociações e contradições e há inclusive aqueles que não permitem o hibridar-se.

O que marca a continuidade desta arte, possivelmente, podem ser os novos significados que a tecelã encontrou para alimentar sua força em fabricar mais uma rede. Trata-se da raridade e, como tal, da pouca oferta em um “mercado” singular que tão logo encontrará novas aprendizes que continuarão a tradição, mas também continuarão os significados do produto no que se refere a manutenção da identidade Ikolen (Gavião), aliado à introdução de novos significados, ou seja, a possibilidade de venda que permite custear aquilo pelo qual não se pode produzir na aldeia, apenas comprar. Este momento na vida indígena Ikolen (Gavião), o ato de tecer, constitui-se um espaço de ensino e aprendizagem para mim, afinal estávamos ali, o professor Zacarias e eu, aprendendo com dona Rosa.

Outra articulação para a pesquisa foi conversar com a professora Matilde. Zacarias havia me falado que faria os primeiros contatos, quando por fim, no mês de março de 2015, em uma de nossas conversas, decidimos que iríamos à casa da professora. Observei que Zacarias produz alguns sons com a boca, assovios que se espalham pela aldeia e é respondido em lugares os quais não se vê ninguém, apenas se ouve os sons que saem de dentro das casas. Pergunto a Zacarias que sons são esses, ele me responde dizendo que se trata de uma linguagem Ikolen (Gavião). Os assovios são determinantes para a comunicação com pessoas as quais estão longe, ou não podem ser vistas. Nos momentos de caça, no aviso da chegada de alguém, estes sons são produzidos por todos os lados, existem assovios para cada situação.

Estudos realizados pelo Museu Paraense Emílio Goeldi, sugerem que, “[...] para diálogos à distância, os Ikolen (Gavião) de Rondônia usam fala assoviada, que imita a fala normal, sílaba por sílaba. Os assobios propagam-se facilmente e superam os ruídos ambientais” (MEYER et. al. 2010).

Ao chegarmos à casa de Matilde, pude observar que através do assovio, sabe-se que há ou não alguém por ali. De repente a professora nos atendeu, expliquei a Matilde a respeito da pesquisa e da possibilidade de sua participação. Matilde educadamente respondeu que participaria na medida do possível, pois estava atarefada com outras atividades e oportunamente iria conversar a respeito de suas concepções sobre a escola. Zacarias me fala que teria que resolver alguns problemas os quais não entrou em detalhes, sendo assim, naquela semana não visitamos outros professores. Enquanto caminhávamos até a sua casa, Zacarias me falava a respeito de algumas tradições Ikolen (Gavião) que estavam desaparecendo em função da chegada das igrejas evangélicas em sua comunidade. Lamentava que não havia pajés como antigamente. Um trecho de sua fala sintetiza seu sentimento a respeito das religiões evangélicas na comunidade,

[...] Houve também várias divisões, opiniões diferentes no sentido de que uns falam: nós temos que ser dessa religião porque quem não for irá para o inferno, conforme falavam os missionários. Outros não queriam deixar a religião tradicional, pois quem era evangélico tinha que deixar a bebida. Uns eram crentes, mas usavam a bebida feita na comunidade, meio cá meio lá, eram as duas coisas, não ficou cem por cento claro. Isso veio estendendo há muito tempo, mas até hoje não há uma conclusão a respeito da religião por eles serem de uma cultura diferente. Hoje nós discutimos com as principais lideranças da comunidade sobre essa perspectiva, ela trouxe divisões na organização social e interferiu. Nós tivemos um impacto negativo porque ela quis se infiltrar dentro da organização social que é feito pelas lideranças, pelos caciques, pelos pajés etc. Chegou em um ponto que a igreja determinava onde iria fazer roça, mexer com a exploração natural a igreja teria que estar na frente, teve divisões que trouxe problemas e divisões de grupo (professor Zacarias Gavião, entrevista 2015).

Lembrou-se de sua infância e das memórias as quais o fazem perceber que atualmente, segundo ele, não é como antigamente. Disse que, no passado, ao cair da noite, o pajé junto a comunidade promovia ocasiões de festividades ou outros eventos. Os pajés iniciavam inúmeros rituais. Dentre esses, narrou um em especial. Lembrou que em um desses rituais o pajé convocava os espíritos com os quais ele tinha contato e que vinham em forma de gente. O pajé argumentava que as pessoas não deveriam se aproximar de um raio o qual ele delimitava, pois segundo o Pajé, as pessoas que não eram sensíveis àquele espírito, poderiam sofrer algumas consequências.

Zacarias dizendo-se arrepiado, narra que apenas o pajé saia a uma distância que ninguém poderia ver, de preferência à margem do mato e que, de repente, um diálogo iniciava com sons entre várias pessoas em uma língua diferente na qual o pajé e o seu auxiliar entendiam. Nesta circunstância, ainda dentro da floresta o pajé anunciava para o povo se preparar, pois o espírito iria falar com o povo. O povo via chegar um “homem” de estatura diferente daquela do pajé. Não era possível ver seu rosto, pois a penumbra e a fumaça impossibilitava a visibilidade, via-se apenas o vulto que, em voz estranha, anunciava as prencias do porvir. Segundo Zacarias, este espírito tem um papel importante de curar enfermidades e também fazer o mal em defesa da comunidade da qual o pajé pertencia.

Alertava o povo sobre suas condutas, sobre o futuro que estava para acontecer, quando por fim, o espírito se despedia e se retirava para que outros espíritos viessem. Segundo Zacarias, a comunidade tinha um pedido especial para cada espírito. O pedido que a comunidade mais fazia, era que mandasse Queixadas (Porco do mato), animal que iria alimentar toda a comunidade. Cabe mencionar que o pedido era atendido. Hoje, pajé é alguém pouco valorizado, sua prática é quase clandestina face a presença de outras religiões que, inspirados em uma narrativa distinta da Ikolen (Gavião), os amedrontam descrevendo cenários infernais, onde monstros e demônios os devorariam caso persistam em suas práticas e rituais. Nesta direção o professor Zacarias fala ainda que,

[...] os nossos pajés eles tinham contato com outros seres, e essa religião vem trazendo até hoje o povo Gavião desde muito tempo. O Povo vem em torno dessa tradição, tem uma regra, tem que cumprir a regra, eu vivenciei uma religião determinada pelos pajés em que nós tínhamos que cumprir regras, é lei. É claro que não é uma lei comparada a lei do branco, é muito diferente da lei do branco, mas nós temos uma lei, uma norma que deveria se cumprir, isso eu falo na escola, aquilo que eu vivenciei e aquilo que os mais velhos contam para nós (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2015).

Ao findar da tarde, ficou acertado que em outro momento visitaríamos mais professores, combinamos também de rever uma entrevista que Zacarias e eu havíamos feito com o cacique Cebirop a respeito do Bekáh. Dias depois, Zacarias me fala que tinha algum tempo disponível, decidimos que retornaríamos as articulações para as demais entrevistas e que iniciaríamos nossas atividades pela leitura da entrevista com o cacique Cebirop. Não lemos muito e nossa atividade foi paralisada, haja vista que, a partir de uma fala de Cebirop a respeito da educação tradicional Ikolen (Gavião), tanto Zacarias como eu ficamos interessados em saber mais a respeito de uma marca tradicional Ikolen (Gavião) que estava desaparecendo. Trata-se de uma tatuagem feita no rosto, uma linha que se inicia próximo a

orelha e adquire um formato em curva e, passando pelo queixo a linha termina na outra orelha. Esta marca chama-se djoli, porém Cebirop não detalhou o significado desta marca.

Decidimos que iríamos procurar saber mais a respeito de tal marca. Saímos da aldeia Ikolen para a aldeia Castanheira, pois tínhamos interesse em encontrar alguém que pudesse falar mais a respeito e, também conversar com os professores da escola Maguvéhj. Ao chegarmos, falamos com o professor Roberto Gavião a respeito da pesquisa, da possibilidade de entrevistá-lo e, oportunamente, participar de forma mais efetiva das atividades escolares. Roberto imediatamente se colocou a disposição, disse que se eu achasse oportuno poderia conceder uma entrevista naquele momento, pois naquele dia estava com poucas atividades.

Fomos para a escola, fato que me deixou surpreso, pois quando em 2013 estive na aldeia, a escola era uma pequena casa coberta de palha e eu estava diante de um prédio com salas de aulas, banheiros, cozinha, além de um pequeno pátio coberto feito em alvenaria. Roberto falou que a nova escola foi construída pela SEDUC e que representou anos de lutas e reivindicações junto a este órgão. Segundo ele, no ano de 2014 a escola contava com 38 alunos, dos quais 18 estavam sob sua responsabilidade. Na escola funciona o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, porém em 2014 não houve turma de 1º ano. Em uma das salas de aula, Roberto fala de sua felicidade em poder contribuir com a pesquisa.

No mesmo dia, encontrei o professor Isael Gavião, após conversarmos sobre a pesquisa, Isael se dispôs a participar, fato este, que o levou a conceder uma entrevista no mesmo dia, pois segundo ele, aquele era um momento oportuno, pois estaria em casa durante todo o dia.

Ao findar as entrevistas Zacarias me chama para retornamos a aldeia Ikolen, o trajeto da aldeia Ikolen para a Castanheira é de aproximadamente sete quilômetros. Na estrada, de longe um senhor vem caminhando, vestindo uma camisa xadrez nas cores preto e branco, calça jeans e um penacho Ikolen (Gavião) sobreposto a um boné com propaganda de posto de combustível. O senhor segurava firmemente uma mochila enquanto caminhava de cabeça baixa. Zacarias pede para pararmos, pois o homem poderia ter informações sobre o Djóli. Zacarias convida o senhor para retornar a aldeia Ikolen, disse que depois o levaríamos para sua casa. Estava lá, no rosto do senhor indígena, cruzando de um lado ao outro a marca Ikolen (Gavião) que ele recebeu quando ainda era criança. Xapí fala que aquela marca é um símbolo Ikolen (Gavião) e que faz parte da cultura. Disse que a marca foi feita no Bekáh, em

sua época, fazer a marca não era uma escolha, tratava-se de algo obrigatório, pois o Djóli representava uma passagem da adolescência para a vida adulta.

Zacarias diz que atualmente os jovens não são obrigados a fazerem o Djóli, muitos rejeitam a ideia de que para ser Ikolen (Gavião), faz-se necessário marcar definitivamente seu rosto. Zacarias continua dizendo que muitos jovens ficariam envergonhados, principalmente na cidade, preferem tatuagens de dragões. Outro recorte de mudanças/alterações culturais com recorte geracional A promessa que havíamos feito a Xapí sobre o levarmos para a sua aldeia, não foi possível ser cumprida, pois ao tentarmos levar o senhor até a sua aldeia o carro enguiçou.

Figura. 7-Xapí falando sobre o Djóli



Crédito: Zacarias Kapiaar Gavião – Março de 2015.

Desculpamo-nos com o velho indígena e ficamos tristes ao saber que ele iria ter que percorrer novamente os sete quilômetros a pé até a sua aldeia. Zacarias aproveitou para me convocar a entrevistá-lo, pois queria entender melhor que perguntas eram aquelas que eu estava fazendo aos professores, haja vista que, mesmo me acompanhando até as casas dos professores, até aquele momento Zacarias não havia presenciado as entrevistas. Conversamos por toda a tarde quando, enfim, acertamos que nos encontraríamos no outro dia.

Alguns dias depois, retornamos a casa do professor Arnaldo a fim de verificar se poderíamos entrevistá-lo. Arnaldo nos recebeu dizendo que poderíamos ir até a escola. Arnaldo é professor Ikolen (Gavião) formado no magistério Açaí. No caminho até a escola, o professor compartilhou a expectativa em fazer o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR. Falou do medo em não conseguir dar conta das atividades do curso, pois ao observar os colegas professores indígenas que fazem o curso, muitos reclamam que está um pouco difícil, que lá na Universidade não é fácil. Terminamos nossa conversa e logo, Zacarias e eu, fomos até a casa de apoio da FUNAI, pois Zacarias queria cumprimentar a chegada do linguista Denni Moore, do Museu Paraense Emílio Goeldi, situação em que também me apresentei como pesquisador em educação escolar indígena.

Durante os meses de janeiro, fevereiro e março, período em que foi produzido grande parte dos dados das entrevistas, não havia conseguido entrevistar o professor Iram, haja vista que, em parte deste período, o professor Irã participava de aulas no campus da UNIR em Ji-Paraná. O professor Irã retornou para as suas atividades docentes na aldeia Ikolen após findar as aulas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, porém mesmo com seu retorno não havia tido oportunidade para conversar com o professor Irã, cuja entrevista ele me concedeu em junho de 2015 quando, em um dos períodos das aulas no turno da tarde, sentamos para conversar sobre a escola, situação em que Irã compartilhou seu pensamento a respeito da escola Ikolen (Gavião).

Penso ser oportuno mostrar outro momento da produção dos dados que se articula com a perspectiva das entrevistas realizadas, neste caso a ocorrência do grupo de discussão.

3.4 – Grupo de discussão ou reunião?

A proposta deste tópico é mostrar ao leitor a situação em que consegui dialogar com os/a professores/a indígenas coletivamente no sentido de aprofundarmos algumas questões que foram levantadas nas entrevistas. Anteriormente a organização do grupo de discussão ou da reunião, como afirmava insistentemente o professor Zacarias, eu havia compartilhado com os participantes a possibilidade de fazermos uma discussão coletiva a respeito da escola.

A ideia de realizar um grupo de discussão teve como principal fundamento, as proposituras de Meinerz (2011) para quem o grupo de discussão pode permitir “[...] a

compreensão dos sujeitos, a partir de discursos sociais produzidos coletivamente” (MEINERZ, 2011, p. 486). Como discurso coletivo, interessou-me 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 de doutorado, 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. Assim, por considerar importante, mostrarei alguns aspectos dessa forma de produção de dados, farei uma breve exposição conceitual referente ao grupo de discussão.

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 focus group, que se popularizou nos estudos que buscavam verificar a aceitação de produtos destinados ao mercado consumidor. Nessa direção Meinerz (2011), 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”⁸⁹.

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 micro-situação 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).

É assim que, 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 passou a ser visto como uma prática de pesquisa.

Para Godoi (2013), bem como Meinerz (2011), apesar de possuir semelhança com o grupo focal, o grupo de discussão constitui-se diferente na medida em que ele é uma “artificialização” coletiva, outorga aos sujeitos participantes “[...] liberdade para expressar sua

⁸⁹ Id., 2011, p. 489.

opinião sobre os sentidos de suas ações relacionadas a sua vida coletiva”⁹⁰. O pensamento de Meinerz (2011) se aproxima da forma como expõe Godoi (2013) ao afirmar que nos grupo de discussão “[...] há uma ênfase na interação do grupo” (MEINERZ, 2011, p. 491), já nos grupos focais, “[...] há uma tendência em acentuar a interação do grupo com o moderador, constituindo uma espécie de entrevista em grupo”.

Outra questão que é oportuno destacar refere-se ao pressuposto de que o grupo de discussão, enquanto locus de produção de discurso coletivo é uma “artificialização”. A este respeito é interessante observar as características das pesquisas realizadas. Por exemplo, na pesquisa de Meinerz (2011), o agrupamento de sujeitos não interessou como grupo em si, “[...] mas como uma agrupação artificial, construídas com objetivos bem delimitados, num tempo e espaços específicos”⁹¹. Diferente disso penso ser a característica dos sujeitos que participaram das discussões coletivas na pesquisa que realizo. Primeiro devo notar que o agrupamento produzido pelos/a professores/a Gavião não se constitui uma artificialização na medida em que estes sujeitos são caracterizados por inúmeros fatores que os aproximam em termos de uma experiência social e cultural.

Um dos primeiros elementos que pode ser caracterizado a esse respeito é o fato de todos serem professores/a indígenas pertencentes a uma mesma etnia, logo pressupõe essas aproximações em termos de língua, historicidades, identidades e etnicidades. Esses sujeitos se cruzam na escola e fora dela, logo trocam saberes e expectativas tanto a respeito da escola como da vida na comunidade, o que permite potencializar o discurso coletivo.

No contexto que eu imaginava realizar a discussão coletiva, minha intenção era sistematizar as entrevistas no sentido de permitir aprofundar os pontos mais destacados pelos/a professores/a, isso levaria algum tempo, pois já havia entrevistado cinco professores e algumas entrevistas com mais de uma hora de duração. Pensando que ganharia algum tempo até propor o Grupo de Discussão, chego à casa de Zacarias, em uma sexta feira, quando ele sorridentemente anuncia:

- “Professor, marquei a nossa reunião para a próxima semana, terça feira, todos os professores já estão sabendo”. Devo mencionar que os rumos da investigação havia tomado um caminho distinto do que havia imaginado, apenas sabia que iria trabalhar muito para dar

⁹⁰ Id., 2013, p. 04.

⁹¹ Id., 2011, p. 492.

tempo de levar para a reunião, como dizem os professores Ikolen (Gavião), algumas questões das entrevistas.

É importante mencionar os rumos que a reunião tomou, pois havia em meu modo de compreender algumas coisas envolvidas, entre elas, meu interesse em entender, de forma mais intensa, o que pensam os professores sobre a escola. Por outro lado, estava o interesse do próprio professor Zacarias que construiu uma pauta de reunião para discutir a escola, bem como fazer um balanço de como havia sido o ano de 2014 no que se refere a efetivação de uma educação diferenciada. Conforme destaca o professor Zacarias,

Nós marcamos essa reunião para discutirmos o início das aulas e outros problemas que envolvem a escola. Esse é um exercício de aprendizado, e esse é o principal objetivo de estarmos aqui, primeiro porque estamos em um processo de aprendizado. Nada é mais justo do que estarmos colaborando com os parceiros e pedindo apoio para discutirmos esse contexto tão polêmico e tão desafiador que é a educação. Essas questões nos preocupam bastante, pois para quem tem uma visão a respeito do contexto da educação, fica bastante preocupado (Professor Zacarias Gavião, Janeiro de 2015).

Naquela ocasião, (mês de Janeiro de 2015) eu havia lido a forma de como realizar a discussão, desde a disposição do cenário, minha preocupação em levar um lanche para depois das discussões, o papel do mediador e, a presença de outra pessoa que colaboraria nos registros. Para isso convidei uma pessoa externa à pesquisa que auxiliou nos registros ao tempo que eu imaginava ser o mediador da discussão. Nesta pesquisa, a forma de como se deu as discussões coletivas se aproximam do grupo de discussão, portanto se inspiram nesta prática investigativa ao passo que “extrapola” a perspectiva original por aglutinar interesses dos próprios sujeitos o que foram “perfeitamente” na direção da pesquisa por mim proposta, e momentos mais específicos, em que as questões da pesquisa foram problematizadas.

Após sistematizar as entrevistas, eu havia selecionado alguns eixos de discussão os quais, para mim, estavam de forma mais intensa, presentes nas falas dos professores. A partir das entrevistas, emergiu os seguintes temas: A Escola como espaço de formação política. A escola como espaço para a problematização de direitos. A escola como espaço de manutenção da língua Ikolen (Gavião). A escola como espaço de fortalecimento da identidade Ikolen (Gavião). É interessante observar que esses temas possivelmente não se aproximam do que a escola ocidental moderna colocou como relevante para produzir a escolarização dos sujeitos. A escola moderna ocidental, possivelmente ancora-se em temas que historicamente produziram a exclusão, a homogeneização, a não aceitação da diferença, a “mesmidade”, a unilateralidade do conhecimento escolar, a negação da etnicidade, da identidade e de reconhecimento de direitos.

Os avanços em termos de produção de uma escola diferente são vistos, sobretudo a partir dos movimentos sociais, dentro os quais o próprio movimento indígena que desafia a lógica escolar tradicional a olhar os temas da diferença no processo de escolarização, produzindo ganhos, principalmente a partir do conceito de interculturalidade.

Naquela ocasião a “reunião” foi “dividida” em dois momentos. O primeiro em que os temas foram postos pelo professor Zacarias e eu era apenas um observador com poucos momentos nos quais eu fiz algumas intervenções, e um segundo momento, em que o professor Zacarias me perguntava qual tema eu queria discutir e, eu o auxiliava propondo as reflexões em torno das temáticas que iam sendo traduzidas para a língua materna e, após amplas discussões era traduzido o resultado para o português. O que se seguiu foi extremamente produtivo no que se refere a percepção da escola pelos/a professores/a Ikolen (Gavião). O tema imediatamente problematizado era o calendário escolar indígena.

Imaginei que os professores discutiriam quando iniciaria o ano letivo, quais seriam os feriados, as comemorações, pautando-me em uma referência escolar não indígena. Para surpresa, outras questões estavam em jogo. Um processo profundo de contestação do calendário e da forma como a SEDUC havia organizado a escola Ikolen (Gavião) tomou conta dos/a professores/a, haja vista pensarem uma escola distanciada da proposta pelo modelo oficial.

Muitos iniciaram dizendo que a educação escolar indígena não estava sendo produzida como gostariam, pois não estavam tendo liberdade para fazer acontecer a educação que desejavam. A este respeito, a professora Matilde expôs a seguinte compreensão:

Sabemos que a nossa educação é diferenciada, mas realmente ainda não está acontecendo na prática, não está sendo respeitada. Nós queremos que ela realmente aconteça na prática, que a escola seja realmente diferente. Por ser um povo diferente, por ser uma cultura diferente, ela deveria ser respeitada pelas pessoas responsáveis pela educação (Professora Matilde Gavião, Janeiro de 2015).

Os/a professores/a presentes concordaram com a professora Matilde a respeito da ideia de que havia algo a ser pensado, principalmente o papel da SEDUC na definição do calendário escolar indígena, pois para os/as professores/as presentes, a possibilidade de implementar um calendário diferenciado potencializaria a educação escolar indígena diferenciada. Antes de iniciar as discussões, foi nos oportunizado apresentarmos, situação que foi possível constatar a presença de alguns professores de aldeias distintas da que estávamos realizando a pesquisa, como o professor Edemilson Gavião, da aldeia Tucumã, o professor Claudinei Gavião da Aldeia Teleron e o professor Alberto Junior Gavião, da aldeia

Final da Área. Das duas escolas em que a pesquisa foi realizada estavam presentes os professores Zacarias Kapiaar Gavião; Arnaldo Gavião; Jeferson Gavião; Matilde Sebirop Gavião da aldeia Ikolen. Da aldeia Castanheira vieram os professores Roberto Sorabá Gavião e Isael Gavião.

Sugeri que organizássemos no quadro o que seria um calendário anual Ikolen (Gavião) de modo a compreender como estava sendo o processo de escolarização hoje e o que imaginavam estes professores sobre o calendário ideal. Após amplas discussões, sistematizou-se o seguinte calendário:

Figura. 08 - Calendário anual Gavião de atividades tradicionais



Algumas questões que podem ser destacadas a partir da sistematização do calendário são: Como sistematizar esta proposta (exemplo roçado da capoeira) articulando os conhecimentos ocidentais no âmbito do Projeto Político Pedagógico (PPP) em um formato intercultural? O que os estudantes precisam aprender (saberes indígenas/não indígenas)? Que objetivos de aprendizagem podem ser traduzidos a partir desta questão? Como sistematizar esta concepção de aula em diferentes tempos/espaços? Como o tempo será contabilizado? Como a avaliação da aprendizagem poderá ser feita? Questões que possivelmente esta mobilizando os/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião), que poderão ser ampliadas em estudos posteriores.

Para os/a professores/a presentes, o órgão oficial não estava respeitando a educação escolar indígena, principalmente as atividades tradicionais do povo Ikolen (Gavião). Muitos professores contestaram a ideia de que não poderiam aproveitar muitas destas atividades como práticas escolares. Muitos reclamaram que estavam trabalhando mais do que os duzentos dias letivos estabelecidos pela legislação, pois, em alguns casos, como a atividade de coleta de castanha, alguns professores estavam sendo pressionados para que repusessem as aulas. A este respeito a professora destaca que,

Aqui em Rondônia nós sofremos muito esse preconceito, isso é um preconceito, pois não está sendo respeitada. Para mim eu sempre acho que a educação Gavião não está sendo respeitada pelas pessoas que estão a frente que trabalham na educação indígena principalmente. É uma tristeza vermos isso, principalmente eu que tenho um pouco desse conhecimento por ser indígena. Quando falamos de uma educação diferenciada, a única coisa que podemos dizer que ela é diferenciada é que a escola está dentro da terra indígena e os alunos são indígenas, porém no papel que está escrito e as pessoas que estão à frente da nossa educação, elas não respeitam os momentos que nós queremos colocar dentro do ano letivo (Professora Matilde Gavião, Janeiro de 2015).

Ao destacar: “[...] elas não respeitam os momentos que nós queremos colocar dentro do ano letivo”, a professora está se referindo a ideia de que, tanto o calendário escolar, como as atividades a serem desenvolvidas pela escola, podem ser pensadas e realizadas para além do espaço físico da escola. Tal interlocução caracteriza uma concepção distinta de escola e de educação. Bonin (2008) constata que, embora exista muitas experiências que mostram respeito para com a forma de organização social e política de muitos povos indígenas, principalmente na forma de organização da educação, também são muitas as experiências,

[...] fragmentadas e descontínuas, sendo a oferta oficial de educação escolar indígena, em estados e municípios, ainda marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas, falta de professores e de investimento na qualificação de profissionais indígenas (BONIN, 2008, p. 97).

Tais postulações são próximas ao que afirmaram os professores Ikolen (Gavião) que, descontentes com a forma de organização da educação em suas comunidades reivindicavam estratégias em que suas “trajetórias” culturais possam dialogar com os novos processos de organização social como a escola. Durante toda a discussão, os/a professores/a apontaram para outra forma de conceber e fazer a escola, pois, amparados “[...] pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96): permitem às escolas indígenas o uso da língua materna e respeitar seus próprios processos de aprendizagens” (NASCIMENTO, 2012, p. 156), não viam na proposta estatal a materialização de suas concepções de escola.

Ao tensionarem o conceito de educação, os professores mostraram outra concepção do que é ser aluno ou ser professor/a no contexto indígena. Quando contestavam a forma de organização do calendário escolar indígena que se assemelha aos praticados em contextos urbanos de Rondônia, os/a professores/a além de avançarem em outra direção, assinalavam que algo estaria errado, pois ao terem que repor as aulas em função da participação das crianças nas atividades tradicionais, os/a professores/a sentiam-se explorados na medida em que muitos aproveitavam estas atividades para problematizá-las com os alunos, transformando-as em atividades escolares, porém, ao retornarem para a aldeia tinham que repor os dias. É importante destacar que os professores, embora implementem reclamações a respeito da forma como a escola está sendo produzida, estão em processo de redefinição do calendário e das propostas pedagógicas a serem sistematizadas e implementadas como estratégias de escolarização, e que não há um documento enviado a Secretaria de Educação que mostre a viabilidade das reivindicações.

Conforme constata a professora Matilde

Quando eles falam que o ano letivo tem que voltar no dia quinze de janeiro, para mim eu tenho certeza de que está errado, pois na minha cultura as aulas continuam em janeiro, por quê? Porque é época da castanha, é época de festa e isso é uma aula na cultura, é uma aula que nossos alunos vêm praticando. Não é na escrita, não é falando português, não é na matemática na sala de aula que é a aula [...] Quando se fala, terminou a aula no dia 12 ou 13 de Novembro, não chegou a concluir o ano letivo, não completou os 200 dias letivos e tem que iniciar em Janeiro, isso está errado, pois quer dizer que nós professores indígenas trabalhamos mais do que duzentos dias letivo (Professora Matilde Gavião, Grupo de discussão, 2015).

A narrativa da professora Matilde é acompanhada da fala do professor Roberto ao mostrar o seguinte:

Nós temos o nosso calendário, mas não está registrado, mas não está 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 semanas que podemos acompanhar os alunos e isso é aula para nós, pois é uma atividade da cultura do povo Ikolen, temos também a coleta da castanha que podemos contar como aula (Professor Roberto Gavião, Janeiro de 2015).

Ao mostrar que a aula não é somente o que imaginam os não indígenas, a professora Matilde, como também o professor Roberto assinalam um alargamento do conceito de escola, de aprendizagem e de lugares em que as práticas de ensinar e aprender estão presentes. Embora haja pressão para que os duzentos dias letivos ocorram na escola, as crianças alunas/os indígenas não deixam de participar das atividades tradicionais. A fala da

professora Matilde e do professor Roberto é acompanhada pelos demais professores que, ao concordarem com as narrativas, me fazem perceber outra dimensão da vida indígena Ikolen (Gavião), principalmente, a tentativa sempre presente por parte dos/a professores/a para que as crianças indígenas não deixem de participar das atividades da aldeia.

Os/a professores/a Ikolen (Gavião) estavam naquele momento contestando uma educação que vê a infância “[...] limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta e que privilegia certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar, deslegitima as demais formas de vivência [...]” (TASSINARI, 2013, p 277). Ao caracterizar que muitos professores/a trabalhavam mais do que os professores não indígenas, a professora Matilde mostra também uma resistência indígena ao processo de colonização, pois além de cumprir com as determinações do órgão gestor, estes professores/a jamais deixaram de pensar que a escola indígena Ikolen (Gavião) é um espaço maior do que a sala de aula fechada do prédio construído na aldeia. A situação contraditória do discurso da legalidade, impõe desafios as escolas indígenas, como as que observei em reuniões da SEDUC na aldeia indígena, ao registrar a seguinte fala a respeito do cumprimento na escola de duzentos dias letivos como estabelece a legislação:

Esses duzentos dias letivo não precisam ser distribuído da mesma forma que nas escolas dos não indígenas, agora o que precisa é ser garantido o mínimo de dias e de horas para os alunos indígenas. Agora o que tem sido assim, uma reclamação, e já chegou reclamações até na SEDUC mesmo de pessoas da comunidade, não vou citar nomes de pessoas até porque não é daqui, falando que o professor da aula uma semana e fica uma, duas sem dar aulas
(Representante SEDUC: Reunião na comunidade, 2015).

Sabendo da importância da participação das crianças e jovens indígenas nas atividades tradicionais Ikolen (Gavião), muitos/a professores/a indígenas fazem vista grossa para as falta escolares, porém nem sempre isso é possível, pois, conforme mostrou o professor Zacarias Gavião,

Na época de agosto não fica ninguém, não tem alunos, pois vão todos para a caçada para moquear. Neste período a SEDUC diz que é para nós darmos faltas para os alunos. Mas eles não estão faltando aula, pelo contrário eles estão aprendendo mais que na sala de aula (Professor Zacarias, Janeiro de 2015).

É importante mencionar que os/a professores indígenas/a indígenas pesquisados são bastante comprometidos com a educação escolar indígena de seu povo, contestando inclusive professores de outras aldeias que segundo eles, aproveitam a ideia de diferenciado para não darem aula, o que não é o caso das escolas e professores/a pesquisados que sugeriam

outra forma de pensar a escola indígena. Avalio que há tensões entre docentes e comunidades em relação a esta questão, talvez expectativas diferentes.

O significado da escola para os/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião) pesquisados está relacionado ao próprio conceito de sala de aula que, em minhas observações no âmbito das aldeias estudadas, sofre um processo profundo de dilatação. No caso Ikolen (Gavião), as falas que posicionam os/as professores/as, tanto na discussão que Zacarias e eu organizamos como também nas reuniões com a SEDUC que pude acompanhar, se aproximam do que expõe Tassinari (2013) ao chamar a atenção para o fato de que em muitas comunidades indígenas é presente a tentativa de “[...] diluir a educação, de impedir sua concentração; a recusa da escola como fonte única do saber, da aprendizagem escolar como única forma de aprendizagem” (TASSINARI, 2013, p. 288).

Tais postulações também podem ser observadas em outros autores, tais como Nascimento (2012) e Bonin (2008). Para essas autoras, apesar do processo profundo de colonização, muitos povos indígenas reinventam a educação escolar. O próprio conceito de educação adquire novos significados para os/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião), pois o que se chama de educação escolar, para estes/a professores/a, não pode ser desvinculado de outras formas de educação como as descritas como não escolares. Estes/a docentes/a assinalam as potencialidades de “outras formas de aprendizagens” que nem sempre são vistas como apropriadas pelos gestores da educação indígena.

Conforme constata Nascimento (2012),

Contrariando a lógica estabelecida pelo eurocentrismo colonial de subalternização do conhecimento, as conquistas indígenas pautam-se pela legitimação de sistemas próprios (mesmo que ressignificados pelas trajetórias históricas de cada grupo) de produção de sentidos e significados que, em especial, para as escolas, constitui-se como um grande desafio (NASCIMENTO, 2012, p. 157).

Podemos observar no âmbito da pesquisa, os desafios dos/a professores/a Ikolen (Gavião) no sentido de descolonizar o saber e o poder presente nas escolas indígenas. O processo de legitimação de uma escola diferenciada pautado em outras formas de ensinar e aprender vem produzindo um emblemático embate com o sistema Estadual de Educação que não permite outras alternativas. A este respeito pude observar durante a pesquisa, especialmente em uma reunião organizado pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC a pedido dos/a professores/a Ikolen (Gavião), a tensão estabelecida na forma de como os indígenas pensam em organizar a educação escolar e a forma de como a o órgão oficial propõe a organização da escola indígena.

Grande parte do setor de educação indígena local de Ji-Paraná, como foi possível saber a partir de conversas informais, não concorda com as posições estabelecidas pela gerencia regional, porém não dispõe de forças para mudar a constituição monocultural do sistema escolar de Rondônia. Posso dizer que um dos embates, referiu-se as discussões travadas em torno da organização do calendário escolar e das atividades que poderiam ser contadas como letivas.

Conforme mostrei anteriormente, muitas atividades são consideradas fundamentais para os Ikolen (Gavião), dentre elas a coleta de castanha que ocorre todos os anos do início do mês de novembro e pode se estender ao fim de dezembro ou mesmo parte do mês de janeiro. Naquele momento, a SEDUC apresentou um calendário em que as aulas terminavam no dia 25 de Novembro, situação a qual os/a professores/a não concordaram, pois, como constatou a professora Matilde, faz-se necessário haver uma educação verdadeiramente diferenciada, haja vista que,

[...] povo Gavião não tem nada de diferenciado na escola, porque quando se fala em diferenciar, quando você fala que muitos alunos não chegam nem mesmo a 150 aulas se realmente educação do Gavião fosse diferenciada ele já teria cumprido os 200 dias letivos porque nunca se conta as atividades culturais, mas isso que está faltando realmente. Toda a educação dos nossos filhos existe, mas não conta. O que nós queremos fazer para os nossos filhos é isso, uma educação cultural, porém nós só estamos fazendo as coisas de vocês (professora Matilde Gavião, Grupo de Discussão, 2015).

Os/a professores/a pareciam tentar produzir uma aproximação entre o que poderíamos chamar a partir da fala mencionada de “educação cultural” com os processos de educação escolar, no entanto, como é possível perceber, isso ainda é um desafio para esse/a professores/a, haja vista que a escola ainda constitui-se como um espaço que está sendo apropriado pelos Gavião que entendem que os saberes tradicionais devem dialogar com os conteúdos ditos escolares impelindo pensar a própria constituição do modelo escolar. Um dos pedidos dos/a professores/a era para que as aulas paralisassem no início de novembro e retornasse em janeiro, situação compreendida pela coordenação regional da educação indígena, porém descartada face ao poder dos dispositivos de controle implementados pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC que impõe finalizar as aulas dentro do ano de 2015.

Em uma tentativa de fazer valer os direitos garantidos para a educação indígena, o professor Zacarias durante a reunião, leu para os demais o trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9294/96. Sem sucesso, o professor Zacarias ficou imediatamente frustrado, pois

foi dito que o sistema estadual de educação não está preparado para prosseguir o ano letivo para o ano de 2016, e que em Dezembro, abre-se um período para concretizar quem são os alunos aprovados ou repetentes, haja vista que o preenchimento do Censo Escolar é datado, determinado pelo Ministério da Educação – MEC, sendo a Secretaria Estadual de Educação responsável em preencher o sistema nas datas pré-determinadas. A este respeito, podemos observar na fala da representante da Secretaria Estadual de Educação que estava presente naquela reunião.

A legislação diz que o nosso calendário escolar ele independe do calendário civil, porém na hora que nós temos que lançar os dados lá no senso escolar no início do ano, não tem nenhum lugar para colocarmos que o ano letivo continua em desenvolvimento, aí nós temos que informar que o aluno passou ou se o aluno reprovou, e aí se eu não concluí o ano letivo, eu vou mentir, se eu falar que ele passou, eu estou mentindo, se eu falar que ele reprovou eu também estou mentindo, por que o ano não terminou. Então o que nós podemos fazer? (Representante SEDUC: Reunião na comunidade, 2015).

Embora fosse possível constatar correspondência⁹² aos apelos indígenas por parte da coordenação local da educação indígena, a problemática de não reconhecimento da diferença tornava-se um problema, haja vista o processo de subordinação do setor local as regras não indígenas do sistema estadual e nacional de educação. Ao abordar a perspectiva em que se constitui a legislação atual e a educação indígena, Bonin (2008) referenda que muitos são os desafios que se apresentam para os povos indígenas e que “[...] a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades” (BONIN, 2008, p. 96).

O que estava sendo posto naquele momento, referia-se a concepção moderna de escola produzida pela Secretaria Estadual de Educação. Esta perspectiva de escola fundamenta-se na ideia de que “[...] a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis; a ideia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma sequência de etapas que devem ser seguidas sem variações [...] a abstração dos contextos de prática” (TASSINARI, 2013, p. 280).

No interior desta estrutura chamada escola (forma desconhecida dos povos indígenas até a primeira metade do século XV), dar-se-ão as intensas/tensas/negociadas

⁹² Destaco que em conversas posteriores com a representante da SEDUC, foi possível constatar o compromisso da coordenação local com a educação escolar dos povos indígenas, momento em que foi verificada a angústia da coordenação local com o sistema de educação Estadual e as difíceis soluções para a diferença indígena que encontra entraves principalmente na implementação de sistemas de registros que foge a capacidade de decisão da gestão local.

relações entre os conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas e, em muitos casos, como os que presenciamos junto aos Ikolen (Gavião), um descontentamento por não conseguirem produzir a escola que imaginam.

É importante observar a tensão frequente entre essas duas formas de educação: a escolar e a indígena, o que produz um permanente questionamento ao pensar o modelo ocidental como seu avesso, é possível que a articulação entre os dois modos cria o que Bhabha (2003) chama de “entre-lugar”.

A emergência desta instituição (escola) no âmbito de povos de tradição não euro-descendentes principalmente povos com características orais (BESSA FREIRE, 2008) contribuíram para produzir inúmeras transformações, sociais, culturais e históricas junto a muitas etnias indígenas. Destaco que os Ikolen (Gavião) envolveram-se/foram envolvidos com a escola sem compreenderem, qual era a dimensão desta instituição em termos de produção de uma identidade homogeneizada. A este respeito Zacarias coloca que

Quando eu me senti como gente, me deparei com essa nova sociedade, uma novidade, coisa interessante, uma maravilha, coisa que eu admirava. No decorrer do tempo a gente vai percebendo as coisas e a mudança, a gente vai entendendo a formação desse mundo (Professor Zacarias, entrevista, 2009).

Chamou minha atenção a concepção de humanidade de Zacarias que vinculou sua existência enquanto sujeito ao aparecimento dessa “nova sociedade”, ou seja a não indígena. Por outro lado, como é possível observar, dado o recente contato de sua etnia com a sociedade não indígena, havia um fascínio com este mundo colonizador, como já destacou Zacarias em outras entrevistas ao falar que a televisão, o rádio, os artefatos não indígenas, a escola, a religião não indígena, tudo era novidade, porém, a percepção de que muitos elementos deste contato tinha como propósito transformar a diferença em “mesmidade” (SKLIAR, 2003), impeliu uma reação contra um sistema que impunha tamanha opressão. O cenário informa que em relações desta natureza, há movimentos permanentes de atração e repulsão, como já afirma Hall (2006) não é possível retornar à etnia daí que a alternativa para uma existência possível seja a interculturalidade, pois:

[...] ninguém vive isolado absolutamente, fechado entre muros de uma fortaleza. Historicamente, cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, se estabelece o diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos se influenciam mutuamente. O conceito que nos permite pensar e entender esse processo é o conceito de interculturalidade (BESSA FREIRE, 2009, p. 94).

Uma dessas reações ao processo colonial concentra-se na luta pela redefinição da concepção oficial de educação e escola que ainda representa um processo de subalternização

indígena Ikolen (Gavião). Devo mencionar que a reação é constante, pois quando se veem “vencidos” por não serem plenamente ouvidos, como pude constatar em reuniões na escola indígena dos/a professores/a com a SEDUC, os/a professores/a perdem o interesse pela discussão e muitos abandonam os locais de reunião.

Por outro lado, na perspectiva não indígena, a escola sobreviveu/sobrevive da seleção de certos elementos da cultura, canalizados para dentro de seus espaços através de inúmeros artefatos (currículos, práticas escolares, discursos, arquitetura, tempo de aprendizagens) destinados a produzirem e materializarem sujeitos específicos (SILVA; 2005, 2010; MOREIRA e SILVA, 2005; APPLE, 2005). Ao produzirmos a reflexão supramencionada, não estamos negando o caráter “subversivo” com que muitos/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião) implementaram na escola ao buscarem por esforço próprio e em uma tentativa que levam a erros e acertos, realinharem os currículos e as práticas a favor de suas histórias e tradições, negociando estratégias de ensino e aprendizagens face ao sistema opressor e apontando que “[...] as lutas coletivas continuam sendo a alternativa de que os subalternizados dispõem para afirmarem suas identidades culturais” (BACKES E NASCIMENTO, 2011, p. 26). Tais afirmações nos remetem as reflexões de Meliá:

Esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes. Como o conseguiram? E até que ponto mantiveram sua alteridade e sua identidade? Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p. 11-12).

Nesta seção, discutimos os pressupostos teóricos, epistemológicos e conceituais que permearam esta pesquisa. Expus a forma como penso a produção do conhecimento. Mostrei de forma breve as técnicas as quais lancei/lanço mão para produzir os dados da pesquisa incluindo as entrevistas, o grupo de discussão e minha participação na comunidade. Passo agora a problematizar as falas produzidas nas entrevistas e nas discussões, bem como a descrever algumas situações vivenciadas durante esta pesquisa que nos ajudam a compreender a concepção de professores/a Ikolen (Gavião) sobre a escola.

4- CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA.

A escola como veículo de multiculturalidade é assim, ambígua, já no nascedouro. Exaltar a cultura indígena na escola é valorizá-la. Mas ensiná-la dentro da escola é um paradoxo (Manuela Carneiro da Cunha).

Temos muito a aprender com esses/a professores/a que ao vivenciarem profundamente a constituição do sujeito colonial, marcados para sempre com as tramas que dilatam suas culturas e identidades, insistem na possibilidade de construírem uma escola diferente, mesmo que, aparentemente, o que vemos de fora, é uma escola no formato de uma casa, com cadeiras, quadro, alunos sentados e professor.

É possível que a interculturalidade ocorra nestes espaços, que são ressignificados e apropriados a favor da cultura e identidade do povo, mesmo com as tensões e os desafios que enfrentam para afirmarem-se diferentes. Neste sentido a seção que segue terá como foco continuar a discutir a concepção de escola dos/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião), o qual se organiza a partir das seguintes temáticas: escola e o sujeito político, escola e identidade, escola e tradução/negociação e hibridação dos sujeitos, escola e interculturalidade com foco nos desafios para a “concretização” desta perspectiva da educação pelos/a professores/a indígenas.

4.1 - “[...] a escola tem uma influência que é fabricar pessoas políticas na comunidade” (Professor Zacarias Gavião: 2015): direito, identidade e o político na escola.

A função da escola ao longo dos tempos foi ensinar a ler, escrever e a contar, entretanto Paulo Freire afirmava que, “A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre [...]” (FREIRE, 2005, p. 28). Entendo que a perspectiva apresentada que exige uma formação que possa “fabricar pessoas políticas”, provavelmente fundada no próprio exercício da escolarização que vivenciam esses/a professores/a, talvez aponte para uma de suas feições interculturais.

Entre os temas levantados destacamos nesta parte, a questão da escola Ikolen (Gavião) como espaço de formação de sujeitos políticos, espaço para reflexão e produção das historicidades Ikolen (Gavião) vista sob o signo da tradição e, também, espaço no qual as discussões em torno do direito indígena estão presentes e potencializam a “preservação” da identidade Ikolen (Gavião), sobretudo da língua e da territorialidade indígena.

As escolas indígenas no Brasil têm representado um importante instrumento no que se refere à constituição de um espaço, não apenas destinada 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 destinado a produzir reflexões a respeito de direitos, conquistas e perdas indígenas, questões indispensáveis a formação de um sujeito político, concordamos com Baniwa (2013) 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” (BANIWA, 2013, p. 01).

Conforme já mencionamos, foram profundas as perdas/transformações Ikolen (Gavião), 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 Ikolen (Gavião) 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 à sociedade não indígena. A este respeito, elencamos a fala de um professor indígena Ikolen (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 existem 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 França Z. Gavião: entrevista 2015).

Muito próximo as compreensões do professor França Z., estão também as concepções dos professores Roberto Gavião, Isael Gavião, bem como, do professor Zacarias Gavião, como é possível observar abaixo,

[...] 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 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 Isael Gavião, entrevista 2015).

[...] A escola tem uma influência que é fabricar pessoas políticas na comunidade. Essa é a ideia mais forte que a comunidade pensa. 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 frequentar 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 à 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/a professores/a, 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, vale salientar que a língua portuguesa no âmbito da comunidade Ikolen (Gavião) é falada e discutida apenas na escola, pois é rara 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 tem que aprender a língua portuguesa e as leis que existe no mundo”

(Professor França Z. Gavião, entrevista, 2015), ou de “[...] alguém que tenha conhecimento não indígena para defender nossos direitos” (Professor Roberto Gavião, entrevista, 2015).

Ter conhecimentos não indígenas não significa não possuir conhecimentos indígenas, pois estes conhecimentos são necessários, uma vez que os processos de negociação impelem pensar a ideia entre igualdade e diferença. Ser igual significa para este povo possuir respeitadas suas diferenças que caracterizam e materializam outros projetos de sociedade e história, outros modos de ver e educar. A tentativa de mostrarem suas diferenças, mas também suas igualdades, instigam os/a professores/a a problematizarem na escola questões de direitos. Ao tensionar a relação entre igualdade e diferença, Boaventura de Souza Santos (2010b), 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” (SANTOS, B., 2010b, p. 292).

Destaques próximos a este, 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”, também nesta mesma direção, Skliar (2003) 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” (SKLIAR, 2003, p. 73). É importante mencionar que há um esforço para que a escola indígena constitua o sujeito da diferença, principalmente ao possibilitar espaços para pensar o direito e o político na constituição do indígena.

Entre os direitos problematizados pela escola, podemos dizer que há uma preocupação muito forte com referência a defesa do território, lugar capaz de possibilitar a continuidade da identidade e da cultura Ikolen (Gavião). Observações na escola constataam essa preocupação traduzida em atividades escolares, em figuras que compunham painéis, em falas de professores/a, desenhos de alunos.

Uma dessas atividades desenvolvidas e afixadas nas paredes da sala de aula do professor Jeferson diz respeito à forma como o conteúdo de geografia vem sendo desenvolvido. 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.

Figura. 09- Atividade de Geografia – representação da paisagem da Terra Indígena Igarapé Lourdes.



(Alunos: Marcelo Gavião, Clovis Gavião, Lucinéia Gavião, Wahner Gavião, Raiane Gavião)

Ao produzir uma reflexão sobre a Terra Indígena Igarapé Lourdes, é possível perceber a importância e a ressignificação do território na constituição Ikolen (Gavião). A escola tem se tornado um instrumento importante para pensar a Terra Indígena, sobretudo para reconstruir significados e laços que caracterizam a topofilia⁹³ Ikolen (Gavião) com o território, garantindo o que é ser indígena a partir das experiências que os Ikolen (Gavião) foram construindo neste “novo” lugar.

Podemos inferir que, ao problematizar a paisagem, as formas de relação Ikolen (Gavião) com o espaço, as questões de historicidade, de identidade são trazidas ao contexto da sala de aula e imediatamente discutidas no interior da classe. Embora este grupo seja diáspora dos territórios mato-grossenses, terra tradicionalmente ocupada pelos Ikolen (Gavião) de onde então foram “recuados” em direção a Rondônia, a escola tem possibilitado pensar a territorialidade Ikolen (Gavião) e potencializar o lugar como espaço que produz suas diferenças. Autores do campo da Geografia Cultural, dentre os quais destaco Luchiarri (2001)

⁹³ Topofilia refere-se ao termo criado pelo geógrafo chinês Yi-Fu-Tuan na década de oitenta do século XX. O termo é entendido como “[...] familiaridade, apego ao lugar - já que topo denota lugar e filia concerne à filiação” (SILVA et al. 2014, p. 254).

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” (LUCHIARI, 2001, p. 22).

Podemos dizer que a escola vem contribuindo no sentido de produzir significados com o novo lugar, porém isso não significa superar o trauma de um passado de lutas e opressão, bem como de incertezas para esse grupo indígena diante das invasões de seus territórios tradicionais. É comum as lembranças de lugares do passado presentes nas narrativas de velhos Ikolen (Gavião), que ao se depararem com o novo lugar, não esquecem as experiências de suas juventudes. A este respeito, vivências junto a este grupo permitiram, por inúmeras vezes, ouvir os mais velhos falarem de suas histórias e de localizá-las como constituídas quando ainda moravam em Mato Grosso.

Ao perceber que a escola vem se tornando um espaço para a constituição de um sujeito político, a escola trabalha em duas grandes frentes, a de pensar o território como uma pátria e a de preparar as crianças e jovens para defendê-la. Podemos inferir que existe uma preocupação intensa dos/a professores/a para assegurar as experiências da criança e dos jovens com a terra e com as tradições Ikolen (Gavião) no sentido de poderem continuar a narrarem suas identidades, haja vista que o território fornece “um conjunto de recursos simbólicos” que são produzidos e acessados pelos sujeitos.

Embora, produzida em outro contexto, a fala de Ladeira (2008) se aproxima daquilo que quero 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 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 a impossibilidade de ser pertencente a uma cultura, sem que para isso, não haja uma constituição/ligação territorial com os símbolos pelos quais é possível 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). Talvez seja por isso que os/a professores/a Ikolen (Gavião) também concebem através de suas práticas, a escola como um lugar pelo qual é possível pensar o Ikolen (Gavião) assegurando as representações do território, espaço que permite serem diferentes. Para isso a escola é concebida como lugar

onde é possível permanentemente construir alguém que conhecerá a história Ikolen (Gavião) e certamente, defenderá os interesses do povo. Mesmo os/a professores/a produzindo reflexões a respeito do território na escola, principalmente os elementos da paisagem, o assédio capitalista tem impelido a descaracterização da paisagem através da retirada de madeiras ao capturar moradores indígenas para essa atividade, entretanto essa forma predatória não encontra correspondência na maioria dos indígenas Gavião bem como suas lideranças e, muito menos na forma como os/a professores/a pensam a questão.

“Fabricar pessoas políticas” (ZACARIAS, 2015) significa construir uma expectativa de serem reconhecidas como tais – 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 Ikolen (Gavião) política significa segurança territorial, linguística e cultural.

É possível dizer que a escola é um lugar que permite aos Ikolen (Gavião) se reconhecerem diferentes, pois ao constituírem-se a partir de uma narrativa, os Ikolen (Gavião) posicionam o estranho, o diferente como os outros de uma história que não os representam. Os/a professores/a concebam a escola como um lugar de construção do sujeito político, haja vista que, parece ser esta, uma possibilidade de continuarem como Ikolen (Gavião), pois como sugere o professor Zacarias “[...] o político que eu falo é de pessoas que, ao frequentarem a escola, passam a compreender os seus direitos”. Também é importante ressaltar que a escola é uma ferramenta ao criar um espaço para dialogar com os conhecimentos ocidentais, momento em que os sujeitos adquirem conhecimentos de outras realidades.

É importante mencionar que o “[...] sujeito político não nasce porque existe a escola, mas é o sujeito político quem faz existir a escola” (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 Ikolen (Gavião), pois neste conceito, outros direitos podem ser garantidos. Nesta direção, Gallois (2014) ao produzir uma reflexão a respeito da escola indígena como problema, assinala algo que se aproxima do que quero mostrar, ou seja, os “[...] modos corajosos com que os índios tomam conta das instituições escolares para fazer dela um espaço

para o exercício da política indígena” (GALLOIS, 2014, p. 512), neste caso, produzindo reflexões que autorizam os Ikolen (Gavião) a perceberem-se como sociedade de direitos.

Como já mencionamos, é importante pensar os aspectos pelo qual os Ikolen (Gavião) querem igualdade e aqueles cujas diferenças não são negociáveis. Entres esses aspectos estão situados, por exemplo, a defesa de uma escola com estruturas adequadas ao dizerem que a “[...] escola tem os mesmos requisitos, os mesmo 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/a professores/a, ou seja, não há secretários, diretores, coordenadores pedagógicos entre outros, e que, segundo o professor indígena, deveria ter, permanece o modelo precarizado da unicência – a escola que só tem este profissional, a exemplo de outras realidades de escolas não urbanas (quilombola, extrativista e algumas do campo).

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. A este respeito, Santos B. (2003), assinala que,

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça. Ela pode tomar a forma de defesa e promoção de quadros normativos alternativos, locais ou tradicionais, de formas locais ou comunais de resolução de conflitos ou de exigência de integração plena, como cidadãos, no espaço do Estado-nação e de acesso, sem discriminação, à justiça oficial, estatal (SANTOS, B. 2003, p. 43).

Lembro que as características modernas da educação escolar impelem a produção do mesmo, do sujeito da indiferença, da repetição. No entanto, os elementos da pesquisa, mostram um processo intenso de mudança no que se refere à construção da educação escolar, que no contexto Ikolen (Gavião), colide com os sistemas sociais e culturais tradicionais redefinindo os sentidos ocidentais de escola. Destacamos que esta é uma mudança em ocorrência, onde é possível visualizar elementos que mostram a interculturalidade.

No âmbito do processo de escolarização Ikolen (Gavião), 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 e os/a professores/a 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/a professores/a indígenas para a concretização de duzentos dias letivos do ano de 2015. Quando, por fim, os/a professores/a 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 quero destacar, são elas: “nossa como eles já terminaram o ano letivo? [...] Diferenciado não quer dizer com menos qualidade” Conforme constata Boaventura de Souza Santos, “[...] o dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização universalista [...]” (SANTOS, B., 2010b, p. 283). Podemos dizer que apesar do quadro exposto, as escolas indígenas, em muitos estados brasileiros incluindo Rondônia, têm 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. 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/RO apenas um calendário escolar anual onde todos deverão se adequar, conforme calendário a seguir:

Figura 10 - Calendário escolar do Estado de Rondônia, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ANEXO ÚNICO
Calendário Escolar Oficial - 2015

	Início do Ano Letivo: 03/02/2015										Encerramento do Ano Letivo: 15/12/2015										Dias letivos											
Mês/Dias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Janeiro	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	0
Fevereiro	D	V	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S			13
Março	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	22
Abril	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	21
Maior	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	20
Junho	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	20
Julho	L	L	L	S	D	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	FR	L	L	S	D	L	L	L	L	L	12	
Agosto	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	21
Setembro	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	21
Outubro	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	19
Novembro	D	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	20
Dezembro	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	11
Total																															200	

LEGENDA:
 X Apresentação dos professores e organização da escola
 Z Chamada Escolar - 26 a 30/01
 FR - Férias Regulamentares
 L - Dias letivos
 S/D - Sábado e Domingos

CONSIDERAÇÕES:
 * Na adequação do Calendário Escolar as escolas deverão contemplar os feriados municipais.
 * O período dos Estudos de Recuperação Interperíodos: bimestral, semestral ou final serão definidos pela escola e constará no Calendário Escolar, não sendo incluso nos 200 (duzentos) dias letivos.
 * O período do Exame Final, quando regulamentado no Regimento Escolar, será definido pela escola, não sendo incluso nos 200 (duzentos) dias letivos.
 * O período destinado a rematrícula e matrícula deverão atender a legislação de ensino vigente.
 * A escola deverá informar o Dia "D" do PIPE no seu calendário.

FERIADOS NACIONAIS E ESTADUAIS

01/01 - Confraternização Universal	04/06 - Corpus Christi	02/11 - Finados
04/01 - Criação do Estado	18/06 - Dia do Evangélico	15/11 - Proclamação da República
17/02 - Carnaval	07/09 - Independência do Brasil	25/12 - Natal
03/04 - Páscoa de Cristo	12/10 - Nossa Sra Aparecida	
21/04 - Tiradentes	15/10 - Dia do Professor	
01/05 - Dia do Trabalho	28/10 - Dia do Funcionário Público	

DE ACORDO
 11/12/2014
 Marionete Sana Assunção
 Secretária Adjunta de Estado da Educação
 Decreto de 04/08/2013

Tais questões também são observadas em trabalhos como o de Baniwa (2013), 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” (BANIWA, 2013, p. 6). Conforme constata Manuela Carneiro da Cunha (2014), a escola como presença do Estado em muitas comunidades “[...] tende a monopolizar a educação e a diminuir o papel de outros aprendizados” (CUNHA, M., 2014, p. 16).

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/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião), também são/podem ser escolares. Daí a necessidade da Gerência Escolar Indígena e do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, dispositivos interculturais que podem contribuir enormemente

com o trabalho nas escolas indígenas. Estas duas estruturas tem sido reivindicadas há mais de dez anos pelo movimento indígena de Rondônia.

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

[...] o que nós Gavião queremos é que realmente o nossos direitos sejam respeitados, que a nossa cultura e a nossa voz seja ouvida, seja escrito ou não. Nossa educação existe em nossas atividades culturais com nossos alunos. Não é porque alguém chega aqui e encontra nossos alunos fora da sala de aula que ninguém está dando aula, todo tipo de atividade cultural é indicação para os nossos alunos que será um indígena. Se ele não sabe das coisas dele, o que ele vai ser? 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 comunidade, 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 à tona e como argumenta Bauman (2005) “[...] 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)” (BAUMAN, 2005, p. 82).

Contudo, posso dizer que existe uma compreensão de que a escola é um lugar para se tornar mais indígena. A escola vem permitindo aos Ikolen (Gavião) 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 já que é garantido por lei. Como já mencionei, não há um calendário alternativo a ser seguido pelos/a professores/a indígenas, assim, a escola vai se constituindo em um processo em que os/a professores/a 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, M., 2014, p.17), situação que visualizamos enquanto desafio da escola Ikolen (Gavião). Vale salientar que possivelmente o discurso jurídico da conquista de direitos indígenas no que se refere à educação escolar diferenciada tem se tornado contraditório ao vincular a educação escolar indígena aos sistemas educacionais não indígenas que não estão preparados para acolher a diferença e, isso tem “[...] se tornado um suporte crucial da linguagem abstrata que permite descontextualizar e conseqüentemente negar a subjetividade do outro no mesmo tempo em que a designa e avalia à luz de critérios pretensamente universais” (SANTOS, B., 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). É importante mencionar que, embora haja conquistas produzidas como as que estabelecem processos de diferenciação, no que se refere à educação indígena no país, quando, por exemplo, a proposta é permitir uma escola indígena diferenciada, “[...] reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (CNE, Resolução 03/1999, artigo 1º), o “desconhecimento” a respeito da diferença por parte de órgãos oficiais tende a reproduzir a escola centrada na modernidade.

Diante do exposto, é possível dizer que existe um esforço dos/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião) no sentido de tornarem suas escolas diferentes daquelas herdadas do modelo colonial. Mesmo que ainda permaneça a estrutura do modelo eurocêntrico, as práticas requeridas pelos/a professores/a Ikolen (Gavião) tornam essa escola diferente, ainda que para isso não encontrem correspondência no processo oficial. As muitas formas e contestações 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”⁹⁴.

Assim, como mostram os professores Ikolen (Gavião),

⁹⁴ Id. 2008, p. 47.

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

Foi possível observar uma constante preocupação dos/a professores/a no sentido de pensar a escola como um lugar para ter contato com a cultura Ikolen (Gavião) traduzido em muitos momentos como ter acesso a língua Gavião, a única capaz de continuar a produzir os processos de significação Ikolen (Gavião). É importante notar que as línguas são dinâmicas, mudam conforme o tempo e os sujeitos e, ao afirmarem a perda histórica por não falarem a língua do passado, essa postura implica na necessidade de mais formação para compreensão deste jogo linguístico, bem como identitário.

A escola como espaço para se aprender a história, como também foi possível observar nas aulas do professor Jeferson que em vários momentos convidou moradores para ir até a sua aula contarem as histórias de seu povo.

Como já destacamos, é possível que os/a professores/a Ikolen (Gavião) 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 Ikolen (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/a professores/a Ikolen (Gavião), a escola está fazendo e é capaz de continuar a fazer.

4.2- “[...] O objetivo principal da escola é formar o cidadão Gavião, que vai permanecer como Gavião em sua cultura” (Professora Matilde Gavião, 2015): a língua é “mais” identidade na escola.

Como mencionado, passo a explorar alguns aspectos que, segundo os/a professores/a constituem a escola, muitos dos quais pude observar durante o período em que

produzi a pesquisa – (Final do mês de Dezembro de 2014, e de forma mais regular de Janeiro a Março e, Junho de 2015). Antes, porém quero iniciar esta seção, com a descrição de uma das aulas que participei na escola Zawidjaj Xikobipòhv da aldeia Ikolen que chamo de cenas escolares. Trata-se de uma cena escolhida de forma a mostrar como foi se constituindo as aulas dos/a professores/a indígenas a qual pude observar. Haja vista certa aproximação entre as aulas que acompanhei, a cena foi escolhida por ser adequada a discussão neste momento. Destaques para a questão de identidade e, a importância da língua indígena Ikolen (Gavião), foram pontos bastante incisivos nas aulas que observei.

Cena escolar

São sete e meia da manhã, de todos os lados da aldeia, crianças com mochilas saem de suas casas em direção a escola, algumas andam lentamente, enquanto outras correm, sorriem e brincam. Chegam à sala de aula, sentam em fila, poucos conversam entre si. Neste momento o professor Jeferson chega à sala, cumprimenta os alunos em língua materna e seguidamente constata minha presença, cumprimentando-me em português. De repente abre a bolsa, pega alguns pinceis e vai até o quadro, insere na lousa as informações do dia, data e nome da disciplina – língua materna. As crianças copiam lentamente, algumas cochicham e sorriem. O professor fala alguma coisa e sai da sala. Um silêncio toma conta do lugar. Neste dia a professora Matilde não pode vir à escola, fato pelo qual o professor Jeferson se desdobrou entre a sua turma de 3º ano e a turma de 4º ano da professora Matilde. A sala de aula é relativamente pequena, dois armários do lado esquerdo encostam-se à parede e se aproximam de uma pequena mesa em um canto da sala. Cartazes fixados na parede mostram as atividades de dias anteriores, eles trazem imagens da Terra Indígena, foram confeccionados para a aula de geografia onde os alunos registraram suas percepções sobre o lugar onde moravam.

O professor Jeferson iniciou sua aula sobre língua materna, referindo-se sobre o uso dos acentos em Tupi-Monde. No quadro, Jeferson escreve a palavra AMOA sem acentos e, em língua materna, pergunta às crianças onde eles acreditavam que poderia haver um acento. Sabrina, timidamente e com voz baixa, sugere que o acento deveria ser na letra O, ficando a grafia escrita como AMÓA (Jaboti). Imediatamente mais uma palavra é inserida no quadro NEKÓ (Onça); ÌHV (Árvore), IXÁGÁV (Areia). Jeferson me ensina que quando o

acento é para frente, existe um prolongamento da sílaba, quando, portanto o acento é para traz, existe uma retração. Após suas explicações, o professor escreve um conjunto de palavras sem os respectivos acentos e pede para as crianças irem até o quadro no sentido de colocarem as palavras com as grafias corretas.

PAHPE, AZA, MA'A, IKOLO, AHPE, XIJAV, VAZER, ABIA, SAGOA quando por fim Sara toma coragem e se dirige até o quadro e insere o seguinte acento PÀHPÉ (nós Gritar), Edvam também vai ao quadro e insere o seguinte, AZA (Paca), e também MA'Á (Pegar), Sabrina por sua vez, insere IKÓ!Ó (Gavião) e AHPE (Gritar). Rose então se levanta vai até o quadro e se embaraça com as palavras, as crianças riem quando então Rose desiste e retorna ao seu lugar sem portanto inserir os acentos. O professor explica a utilização dos acentos na palavra em que Rose não havia conseguido inserir a acentuação, ou seja, XÍJAV (Lugar). O professor pede então para o Pablo ir ao quadro, que se recusa, pois disse não saber, foi então que Fabiana foi solicitada, porém no meio do caminho, Fabiana desistiu da ideia e retornou ao seu lugar. O professor Jeferson havia saído da sala para atender a turma da professora Matilde, foi quando Edvam se levantou, foi ao quadro e inseriu acentos em todas as letras das palavras, foi risada geral, os alunos cochichavam e riam. Edvam apagou os acentos e inseriu-os novamente em outros lugares, ficando as palavras grafadas como: VAZER (Mulher), ABÍA (Fruta vermelha), SÁGÓA (Coração), a grande expectativa era se Edvam havia acertado os lugares dos acentos.

Robert se levanta, vai até a cadeira de Edvam, fala alguma coisa, retorna e inicia um desenho enquanto espera pelo professor Jeferson. Ao retornar, o professor aprova a acentuação de Edvam, pega o pincel e insere a palavra MÁGA em seguida as sílabas:

MA, ME, MI, MO, MU

GA, GO, GU

O professor pede aos alunos para repetirem as sílabas, e insere outras,

BA, BE, BI, BO, BU

NA, NE, NI, NO, NU

LA, LE, LI, LO, LU

PA, PE, PI, PO, PU

DA, DE, DI, DO, DU

RA, RE, RI, RO, RU

FA, FE, FI, FO, FU

AS, SE, SI, SO, SU

TA, TE, TI, TO, TU

VA, VE, VI, VO, VU

O professor solicita aos alunos que a partir das sílabas formassem palavras tanto em língua portuguesa como em língua materna, diz também que se fosse necessário poderiam utilizar outras letras para complementar as sílabas, principalmente na escrita em língua materna.

Enquanto esperava os alunos terminarem de copiar, (e não escrever) Jeferson me falou que a aula teria que terminar mais cedo, pois muitos alunos vêm de aldeias de até quatro quilômetros da escola e não havia merenda para oferecer as crianças.

Jeferson vai ao quadro e escreve a palavra VAVÓ (Jacaré), explica as crianças algumas possibilidades de formarem palavras a partir das sílabas escritas no quadro. Alguns alunos pegam seus cadernos e vão até a mesa do professor para tirarem dúvidas, aproveito para perguntar em português a Robert se aquela era uma atividade difícil, Robert responde afirmativamente balançando a cabeça, apaga grande parte do que havia escrito e inicia tudo novamente. O professor faz a chamada e tempo depois, solicitou que os alunos mostrassem no quadro as palavras que haviam formado.

Edvam foi até a lousa e inseriu VASA (Anta), foi possível observar uma insegurança nos alunos, muitos ficaram apreensivos e não queriam ir ao quadro, por fim outras palavras foram sendo escrita: FACA, DADO, BOLA, TETÉ (Somente), BEBE (Porcão), o professor agradeceu os alunos e pediu para que todos participassem de forma mais intensa na próxima aula, quando por fim já eram Onze horas e a aula foi finalizada.

Como destaca Carneiro da Cunha (2008, p. 150), “grande parte das línguas indígenas, para serem inseridas nas escolas bilíngues que iriam surgir, careciam de um planejamento de corpus: no caso de línguas originalmente ágrafas”. A escola indígena Ikolen (Gavião) vem se tornando um importante espaço para a legitimação e fortalecimento da identidade indígena, principalmente porque os/a professores/a tem buscado de forma insistente, produzir diariamente a presença da língua Ikolen (Gavião) nas práticas de escolarização que se aproximam da interculturalidade rompendo um ciclo histórico de pressão para que deixassem de falar sua língua. A este respeito o professor Iram Gavião mostra sua compreensão ao afirmar que,

Observo que os professores Gavião mais experientes na alfabetização se afastaram das salas, atuando em turmas do ensino fundamental 2; a meu ver

estes deslocamentos trazem um enorme prejuízo às crianças. [...] a escola já foi em um tempo, um objeto em que os não índios tentavam ensinar suas línguas para os indígenas, não para que os povos indígenas continuassem como indígenas, mas hoje na escola, nós podemos aprender a língua do branco, mas também a nossa e isso pode ajudar na defesa de nosso território e na defesa de nosso povo como indígena (Professor Iram Gavião, entrevista, 2015).

Para esses/a professores/a, a escola tem sido concebida também como um espaço, cuja utilização da língua Ikolen (Gavião), produz um processo de diferenciação e, como tal, garante a este grupo serem constituídos a partir de produções de sentido e de mundo que a língua é capaz de significar. A este respeito as falas dos/a professores/a Ikolen (Gavião) nos ajudam a compreender a escola, como por exemplo, é possível verificar nos destaques do professor Arnaldo ao mostrar que,

[...] O que é mais importante é que os professores trabalham com um ensino diferenciado, eu penso que não é igual a do branco, ela é diferente porque nós ensinamos nossos alunos a língua materna, e a língua difere essa escola da de um branco (Professor Arnaldo Gavião, entrevista, 2015).

Como já destacamos, foram profundos os processos de opressão sofridos por Ikolen (Gavião) durante as primeiras experiências escolares, como por exemplo, a “não utilização” da língua durante as aulas. Nestas circunstâncias os/a professores/a indígenas entendem que a escola a qual fazem existir em suas comunidades, tem o dever de utilizar a língua materna e isso é possível porque os/a professores/a, em sua grande maioria, são indígenas, os únicos capazes de tornarem essa escola diferente. Nestas circunstâncias, os/a professores/a indígenas utilizam em suas aulas quase que exclusivamente a língua indígena, enquanto que os professores não indígenas utilizam a língua portuguesa.

Ao conceberem a escola como um importante espaço para a presença da língua Ikolen (Gavião), questões de identidade tornam-se razões para afirmarem que “[...] se a escola valorizar a cultura indígena ela fortalece nossa identidade” (Professor Arnaldo Gavião: entrevista, 2015). Vale salientar que autores como Coelho; Mesquita (2013), inspirados em Bakhtin falam que,

A língua envolve todas as ações e pensamentos humanos e possibilita ao indivíduo exercer ou ser influenciado pelo outro, desempenhar seu papel social na sociedade, relacionar-se com os demais, participar na construção de conhecimentos e da cultura, permitir-lhe se constituir como ser social, político e ideológico (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 25).

Tendo em vista que “[...] todos nós escrevemos e falamos, desde uma história e uma cultura que nos são específicas. O que dizemos está sempre em contexto posicionado” (HALL, 2006, p. 68), posso inferir que os/a professores/a Ikolen (Gavião) dispõem de

elementos para pensar a escola como capaz de intensificar a continuidade da língua Ikolen (Gavião). A produção de conhecimentos, histórias e memórias Ikolen (Gavião) passa pela língua Gavião, a qual é exaltada como símbolo de diferenciação.

Autores como Bessa Freire (2014) e Aguilera Urquiza (2010), mostram que a cultura também se constitui pela língua na medida em que ela “[...] realiza toda uma série de práticas sociais, construindo discursos que estabelecem vínculos sociais, ritualizam, contam histórias, cantam, brigam, amam e contribuem para criar comunidades que se formam justamente por essas afinidades” (BESSA FREIRE, 2014, p. 363). Argumentos que corroboram com essa discussão são mostrados por Aguilera Urquiza (2010) ao falar que a utilização da língua materna na escola indígena “[...] potencializa o fortalecimento da identidade através de práticas que facilitam a comunicação, a compreensão das representações que os alunos fazem, o diálogo com a comunidade e, com isto, facilitam a aprendizagem” (AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 81). A presença da língua indígena na escola é muito mais intensa que a utilização da língua portuguesa, pois como mostra o professor França Z.,

[...] A escola indígena não é igual a do branco, primeiro tem um indígena na sala de aula e isso é um diferencial, hoje nós estudamos em duas línguas, eu leio na língua portuguesa e faço uma tradução na língua materna para que os alunos possam entender melhor, pois os alunos tem muitas dificuldades de falarem e entenderem a língua portuguesa na sala de aula, isso diferencia a escola indígena, nos damos aulas diferenciadas (Professor França Z. Gavião, entrevista, 2015).

A língua Ikolen (Gavião), mesmo com os processos de transformação/ressignificação da cultura e identidade Ikolen (Gavião) intensificado em anos recentes de contato com os não indígenas, está presente de forma constante na escola que “[...] possui um papel muito importante dentro da comunidade, para manter sempre viva a língua materna, a escrita da língua para que daqui para frente, a comunidade não venha perder essa língua” (Professor Roberto Gavião, entrevista, 2015).

Não perder a língua, significa também assegurar a identidade indígena, tanto nos processos de escolarização, como também nos processos ditos não escolares. Neste sentido, língua e identidade são questões chave que materializam a escola diferenciada para os Ikolen (Gavião). As questões de identidade tem se tornado um tema de interesse em tempos atuais, haja vista que historicamente, o indivíduo unificado em torno de uma identidade, “[...] percebeu-se envolvido com novas identidades e visivelmente fragmentado” (CASTRO, 2007, p. 136).

A este respeito, Santos, B. (1994) também destaca que “[...] as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” (SANTOS, B., 1994, p. 31). Percepções como essas, também são estabelecidas por Hall (1996) ao afirmar que as identidades “[...] longe de fixas eternamente em algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder” (HALL, 1996, p. 69). Outros autores que também mostram o processo de “deslocamento” identitário e que nos ajudam a compreender esse processo são Bauman (2005); Woodward (2000); Silva (2000). Para Bauman (2005) “[...] o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (BAUMAN, 2005, p. 17), em termos parecido aos utilizados por Bauman, Woodward (2000) explica que “[...] as identidades não são unificadas. Pode haver contradições em seu interior que têm que ser negociadas” (WOODWARD, 2000, p. 14). Nesta mesma direção, Silva (2000) mostra a existência de um processo duplo na identidade, o desejo de fixação, de estabilidade que “convive” com a ideia de que a identidade “[...] está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2000, p. 84).

A percepção de que a cultura Ikolen (Gavião) não é a mesma de anos passados é externado por professores Ikolen (Gavião), como é o caso de Zacarias que ao falar da escola entende que,

A comunidade indígena precisa de escola, precisa desse modelo de escola, porque o Ikolen de hoje não é o Ikolen de 50 anos atrás. Eu estou falando de um modelo de escola diferente porque o povo precisa de escola para aprimorar seu conhecimento, mas também aprender a escrita e a leitura (Professor Zacarais Gavião, entrevista 2015).

A escola nesta forma de compreender é concebida como espaço “para aprimorar seus conhecimentos” visto como signos de identificação com a tradição, mas também um espaço para aprender a “leitura e a escrita”, vista como um dos elementos que aproximam os Ikolen (Gavião) dos discursos de outra alteridade. Existe uma preocupação dos/a professores/a com os processos de transformação a qual vem passando suas culturas. Os desafios da escola também estão relacionados à esfera da negociação, das traduções, dos pontos de hibridação a que os Ikolen (Gavião) foram submetidos de forma intensa nos últimos anos.

A escola é o lugar onde os/a professores/a ensaiam práticas interculturais no sentido de articular concepções de identidades, muitas vezes estrategicamente vistas como

heranças de um passado histórico, com os novos processos de identificação os quais os Ikolen (Gavião) estão envoltos. Esses novos processos de identificação talvez seja possível porque “[...] quando as identidades perdem as âncoras sociais que a faziam parecer naturais, predeterminada e inegociável, a identificação se torna cada vez mais importante para o indivíduo que busca desesperadamente um nós a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30). Os novos “nós”, descritos nas narrativas indígenas articulam no presente estes sujeitos híbridos, deslocados de suas origens e fadados a se constituírem nestas tramas cruzadas.

É comum ver a identidade como um produto acabado e definido no passado pelo qual pouca coisa se perdeu ao longo de anos de encontros e contatos entre culturas. Mesmo que não haja um conjunto de narrativas coesas e não se saiba quais são os elementos que no passado definiam a identidade, uma expectativa de identidade essencializada é acionada para defender uma etnicidade, como constatamos nas falas dos professores Gavião, quando, por exemplo, afirma que

[...] eu me preocupo com a cultura do Ikolen. Eu tenho a preocupação com a educação indígena devido essa influências que nós estamos em outra realidade que atrapalha a preservação da nossa identidade cultural, eu tenho preocupação com a influência dessa outra cultura, se não nos preocuparmos com essa cultura particular que nós temos, para mim ela vai se acabar (Professor Irã Gavião, entrevista, 2015).

Como já mencionei anteriormente, as identidades não são fixas, porém há de se levar em consideração as estratégias pelas quais é possível falar em identidade, pois se considerarmos apenas os deslocamentos, poderíamos cair em uma cadeia infinita de movimentos sem possibilidade de narrar a identidade, no entanto, a identidade vai se produzindo e alternando temporalidades negociando a fluidez com momentos de “estabilidade”, isso porque “[...] o sentido, em qualquer instância específica, depende de uma parada contingente e arbitrária – da “quebra” temporária e necessária da semiose da linguagem” (HALL, 1996, p. 72). Quando expõe sua concepção de identidade, a fala do professor Zacarias nos ajuda a compreender parte desse processo, ao dizer que “[...] o que eu trago para escola e para os meus alunos é que a identidade étnica ela é uma história milenar”. Woodward (2000) nos ajuda a compreender parte dessa questão ao mostrar que “[...] uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (WOORDWARD, 2000, p. 11), neste caso o acesso a uma identidade tida como milenar, ou mesmo transcendental, as identidades são resultados de nossas manipulações sobre os símbolos que fazem, já fizeram ou farão parte de nossas subjetividades, portanto, as identidades “[...] somos nós que a fabricamos, no contexto de

relações sociais e culturais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais”. (SILVA, 2000a, p.76).

A escola é vista como um lugar em que se articula a identidade em torno da tradição, pois se a identidade é marcada pela descontinuidade, pela fragmentação, pelo acesso e também pela perda de significados a depender do momento histórico e de como os sujeitos se produzem a partir das (inter)relações comunitárias, a tradição parece ser algo pelo qual as mudanças são produzidas de formas mais lenta, na medida em que parece ser ela que consegue assegurar um enredo pelo qual os sujeitos são capazes de se diferenciar e dar continuidade a certas narrativas. Talvez seja isso que permita aos/a professores/a indígenas dizerem que a escola é um lugar para se legitimar e fortalecer a identidade indígena ao articular a ideia de identidade ao passado do grupo, portanto, a historicidade como constituinte de uma cultura que permite alguma identidade. Assim, a cultura é vista como “[...] a atividade formadora de símbolos, sua própria interpelação, linguagem, significação e constituição de sentido, sempre sublinha a pretensão a uma identidade originária, holística, orgânica” (BHABHA, 1996, p. 36), e que na prática é vista como essencializada e acabada.

A escola como lugar para se permanecer Ikolen (Gavião), não quer dizer que não houve no conjunto de tessituras da história recente deste grupo, processos de transformações e que a tradição é um conjunto de narrativas unificadas e essencializadas do passado e, supostamente “guardado” na memória deste grupo. Vale salientar que a tradição pode ser compreendida como um “[...] horizonte histórico y existencial, como un punto de partida para cualquiera lectura y praxis. La tradición es un universo plural, con contenidos diversos, con sus contradicciones y conflictos” (CANCINO, 2003, p 5)⁹⁵. Deste modo, a escola parece ser um lugar que articula a representação do passado deste grupo aos processos históricos recentes que impele os Ikolen (Gavião) a se “redefinirem” em novas narrativas e em novas zonas de identificação. É assim que,

O objetivo principal da escola é formar o cidadão Gavião, que vai permanecer como Gavião em sua cultura. A tendência é a escola formar não apenas um jovem com perfil político, mas um Gavião que tenha respeito pela sua cultura e que permaneça em sua floresta (Professora Matilde, Grupo de Discussão, 2015).

A narrativa da identidade, neste caso, vincula a diferenciação do sujeito às experiências comunitárias imediatamente localizadas no tempo e no espaço. A escola só faz

⁹⁵ “Horizonte histórico e existencial, como um ponto de partida para qualquer leitura de praxis. A tradição é um universo plural, com conteúdos diversos, com suas contradições e conflitos” (tradução minha).

sentido quando permite produzir a articulação deste sujeito com o lugar, neste caso, dando continuidade a história étnica imediatamente ao produzir “o cidadão” que tenha respeito pela cultura e que permaneça na floresta. A narrativa étnica permitir se constituir “[...] em uma das principais fontes de identidade” (HALL, 2011a, p. 47), cuja história legou aos Gavião e sem a qual, não há sentido pensar a escola diferenciada.

A identidade é narrada como parte intrínseca da natureza Ikolen (Gavião), muito embora, sabemos que ela não está impressa em uma suposta fonte genealógica dos sujeitos (HALL, 2011a). A narrativa de uma identidade cuja origem se perde nas noites dos tempos, é caracterizada pelas práticas que se estabelecem no contexto da comunidade e seguem dando ritmo e sentido a vida Ikolen (Gavião). Ao explorar alguns elementos que marcam os signos de diferenciação Ikolen (Gavião), bem como, de como pensam a escola, o professor Roberto destaca:

Temos durante o ano, a festa do milho verde, temos roçadas e outras atividades em que os pais levam seus filhos para praticarem, isso para nós é uma aula. Não é apenas entre quatro paredes que nós estudamos, a prática pode ser uma aula. Isso quer dizer que nos estamos atentos a nossa identidade, isso quer dizer que os alunos vão manter suas tradições vivas (Professor Roberto Gavião, entrevista, 2015).

A partir desses elementos, posso inferir inspirado em autores como Hall (2011), Santos B., (1994) e Anderson (2008), a ideia de que a tradição, vista como um conjunto de tessituras que possibilitam sentidos a uma história individual e coletiva permite ao sujeito produzir sua própria descrição como integrante de uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008). A participação dos alunos em aulas que, na perspectiva do professor Roberto, não acontece somente entre quatro paredes, oportuniza aos Ikolen (Gavião) estar atentos a uma suposta identidade, o que é possível somente quando se tem disponível um conjunto de narrativas que no todo, mostram o que é ser Ikolen (Gavião), neste caso, participar das festas, dos roçados, das pescarias, enfim, da tradição. Esses elementos possibilitam a identidade, haja vista que “[...] significa demarcar fronteiras, significa fazer distinção entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000, p. 82).

Sabemos que as identidades são transformadas no interior das representações, entendidas como “[...] prática de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais se produzem significados [...]” (SKLIAR, 2003, p. 70), assim, “a representação atua para classificar o mundo e nossas relações em seu interior” (WOORDAWARD, 2000, p. 8), portanto, a representação é possível de forma temporal no momento em que se organiza o conjunto de significados que são disponibilizados aos sujeitos por meio da cultura. Podemos

inferir juntamente com Backes; Pavan (2011) que “[...] As representações não são fixas; elas estão em permanente construção e passam por ressignificações. As representações produzem identidades” (PAVAN, 2011, p. 112). Sendo assim, o discurso da identidade que se fundamenta em heranças do passado, da história e da tradição, em muitos casos, são desestabilizados ao verem-se envoltos com o próprio passado e o desejo de impulsionar-se em direção as prerrogativas de um novo tempo (HALL, 2011), isso porque, mesmo havendo uma pausa contingente no processo de significação, podemos dizer que há sempre um excedente que escapa e possibilita as negociações.

A partir de minhas observações, é possível inferir que os/a professores/a Ikolen (Gavião) passam por um momento singular de transformação e incertezas ao pensarem a escola, além de um espaço de formação de um sujeito político, um espaço destinado a formar um índio mítico, cuja iconografia é muitas vezes herança do próprio discurso colonial, talvez uma defesa da globalização, “A tendência em direção à ‘homogeneização global’, pois, tem seu paralelo num poderoso *revival* da "etnia", algumas vezes de variedades mais híbridas ou simbólicas, mas também frequentemente das variedades exclusivas ou "essencialistas" [...]”. (HALL, 2006, p. 98).

Outro pensamento inferido sobre esses/a professores/a a respeito da escola, refere-se à constituição de um espaço destinado à formação de um índio em sintonia com os conteúdos da suposta modernidade traduzida em acessos a novas identidades as quais são necessárias e devem conviver com as identidades tradicionais. O tempo presente vivenciado pelos/as professores/as Ikolen (Gavião) tem representado “[...] um futuro intersticial que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente” (BHABHA, 2003, p. 301), são identidades muitas vezes em conflitos que “[...] estão localizadas no interior de mudanças culturais, políticas e econômicas, mudanças para as quais ela contribui” (WOORDWARD, 2000, p. 25). Conforme constata a autora anteriormente mencionada, essas identidades em conflito foram produzidas por uma sociedade pós-colonial, um período em que as identidades tradicionais foram colocadas a prova, onde certezas estão sendo pulverizadas.

Os elementos que mostram uma identidade em transformação e vulnerável interpelam os ritmos da vida Ikolen (Gavião), marcam a necessidade de redefinição do que é ser índio hoje e quais rotas a escola terá ao verem materializada a necessidade de terem acessos a novos pontos de identificação, imprescindíveis para a sobrevivência deste grupo em tempos atuais, uma identidade que oscila entre a tradição e a tradução:

Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de "Tradição", tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou "puras"; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bhabha) chama de "Tradução". (HALL, 2006, p. 87).

É assim que novos “pontos nodais” de identificação são referidos como necessários para ser alguém na vida “A comunidade fala, alguns falam e tem interesse que os filhos aprendam, para contribuir com a comunidade” (Professor Arnaldo Gavião: entrevista, 2015), ou mesmo “[...] Tem alguns que pensam em estudar seus filhos para que no futuro sejam professores/as, agentes de saúde e seja alguma coisa na vida” (Professor França Z. Gavião, entrevista 2015). É possível que as identidades do passado, embora estejam presente de alguma forma, não dão as respostas que o atual momento histórico vivenciado pelos Ikolen (Gavião) os quais reivindicam, assim, novas identidades são produzidas, negociadas ou requeridas.

Essas identidades em transformação são também impulsionadas pelo processo colonial, especificamente pela natureza da colonialidade – o eurocentrismo que ao “encrustar na subjetividade” (CUSICANQUI, 2010) os elementos que autorizam a ação colonial, produzem a repetição do discurso do colonizador que seguiu inferiorizando a diferença, haja vista que persiste o pressuposto de que “[...] as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas e culturais da Europa” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 403), visto para este grupo como heranças de uma colonização interna. Assim, “[...] o eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder. Bloqueia a capacidade de autoprodução e auto – expressão cultural, já que pressiona para a imitação e reprodução” (QUIJANO, 1992, p. 74), porém, isso não significa a unicidade da história e nem o fechamento das alternativas, pois, como foi possível verificar, ainda que exista esse processo, a escola é um espaço que está sendo apropriado pela etnia Ikolen (Gavião) apesar das pressões para que repita na aldeia, o modelo fiel ao disponibilizado pelo colonizador.

Ao mostrarem que a escola também é o espaço em que de lá poderá sair o/a agente de saúde, o/a professor/a, o/a médico/a e isso é ser alguém na vida, é possível que o discurso de indígenas Ikolen (Gavião) segue representado por tessituras miméticas (BHABHA, 2003) acionadas como pressuposto para ser esse alguém. Assim, como argumenta Bhabha (2003), “[...] mímica é como a camuflagem, não uma harmonização ou

repressão da diferença, mas uma forma de semelhança que difere da presença e a defende [...]” (BHABHA, 2003, p. 135), ser alguém, como no caso do discurso dos/a professores/a, pode significar a potencialidade da escola para produzir o sujeito intersticial que ao camuflar-se em meio aos apelos para que sejam outros, continuam articulando suas narrativas do presente as experiências tradicionais que os tornam Ikolen (Gavião).

Por outro lado, a trama histórica estabelecida pelos aspectos da colonialidade fende o próprio discurso indígena, que autoriza os estereótipos construídos a respeito dos povos indígenas. Essas expressões caracterizam-se por meio de imagens que “[...] o colonizado formou de si mesmo; ela é indissociável da correlação de forças que o colonizador impôs” (CABAÇO; CHAVES, 2004 p. 74). Ainda assim, as imagens construídas durante os processos de relações entre culturas não anula a constituição da diferença indígena que segue produzindo e caracterizando uma possível identidade Ikolen (Gavião) na escola.

Eu trabalho os dois conhecimentos, mas penso que nós estamos inseridos dentro da sociedade envolvente, e é necessário levar esse conhecimento para dentro da aldeia, aquilo que nós adquirimos fora, nós levamos para dentro da comunidade (Professor Roberto Gavião, entrevista 2015).

Levar para dentro da comunidade aquilo que se adquire fora, não significa sorver o conhecimento não indígena sem que para isso não haja um processo de reflexão sobre a dimensão dos “impactos” produzidos por esses conhecimentos, como iremos problematizar mais adiante a respeito de processos de negociação e tradução na escola. No entanto, devo mencionar a característica dessas identidades híbridas e “autorizadas” no processo colonial a se produzirem nestes espaços intersticiais (BHABHA, 2003). A escola neste contexto é um espaço de tradução e negociação que põe “[...] em questão a ambivalência dos significados que se configuram a partir das opções e interações de sujeitos que referem simultaneamente a padrões culturais diferentes” (FLEURI, 2002, p. 410). A respeito de como vai sendo negociado e traduzido os sentidos em termos da construção de novos significados em torno do conhecimento escolar, a fala do professor Zacarias Gavião pode possibilitar compreendermos parte desse processo, pois para esse professor.

Eu trabalho não apoiando o livro, mas fazendo uma crítica a isso, porque eu tenho certeza que não é isso, eu trabalho o livro fazendo uma crítica construtiva. Por exemplo, sete de setembro, todo mundo parava para comemorar, eu falava: - eu não vou parar, eu falava: - o que eles estavam comemorando? É interessante a gente parar para comemorar? O homem branco está comemorando a chegada do europeu, a data comemorativa da bandeira de um conquistador do Brasil, um Brasil independente. Isso tem o mesmo significado para nós? (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2015).

Mesmo que o dia sete de setembro não possua grandes sentidos para os Povos Indígenas, a aprendizagem sobre esse acontecimento político tem implicações diretas para a sua, digamos, segunda identidade, a brasileira, sob pena dos índios viverem eternamente na redoma como estrangeiros no Brasil.

Conforme já anunciei neste texto, quero aproveitar o momento para produzir uma breve reflexão em torno de negociações/traduições construídas no interior da escola Ikolen (Gavião), o qual foi possível constatar.

4.3- “Em se tratando de uma educação diferenciada aqui está o cocar como símbolo da educação física” (Professor Zacarias Gavião): espaço/tempo de tradução/negociação de saberes.

Como já anunciei no tópico anterior, quero problematizar a respeito de como a escola indígena Ikolen (Gavião) se constitui um espaço em que práticas de negociação/tradução e hibridação são elementos intrínsecos a escolarização na medida em que constituem os saberes escolares postos em funcionamento na escola. Para isso, trago uma cena escolar, escolhida para nos ajudar a pensar esse processo.

Cena escolar

Poucos alunos chegam à sala de aula, haja vista que já são treze horas e trinta minutos, quando por fim o professor Zacarias entra na sala de aula e resolve juntar as turmas de 7º e 6º anos, já que neste dia, o professor não indígena Aquiles não pode estar presente. Outros alunos chegam enquanto Zacarias prepara seu material. Pega o pincel e vai até o quadro, lentamente insere as informações do dia, data e nome da disciplina – identidade étnica.

Devo mencionar que além da disciplina de identidade étnica, Zacarias também é o professor titular da disciplina de educação física. Em seguida escreveu a frase: Áma méne téhv avépiní à má semana kaá? (como foi seu final de semana?) o professor solicita aos alunos que construam um texto a respeito de suas vivências no final de semana, pede aos alunos que falem de suas experiências. A turma é de jovens que atentamente ouvem as explicações do professor. Zacarias disponibiliza trinta minutos para que os alunos escrevam

em no mínimo seis linhas as ocorrências passadas e após, os alunos teriam oportunidade de falarem de suas histórias.

Enquanto esperava, Zacarias me fala da necessidade de construir situações para que os alunos possam aprender a interpretar e que não trabalha o que está no livro, mas aquilo que ele acredita que os alunos estão necessitando. De repente anuncia que fará a chamada, quando por fim percebe que os alunos estão quase finalizando a tarefa, anuncia que cada um trocará de caderno com o colega. Zacarias distribuiu para todos os alunos, fichas contendo numerações e, em uma caixa, colocou a mesma quantidade de números falando que iria sortear dois números por vez, sendo que aqueles que possuíam essas numerações trocariam suas histórias.

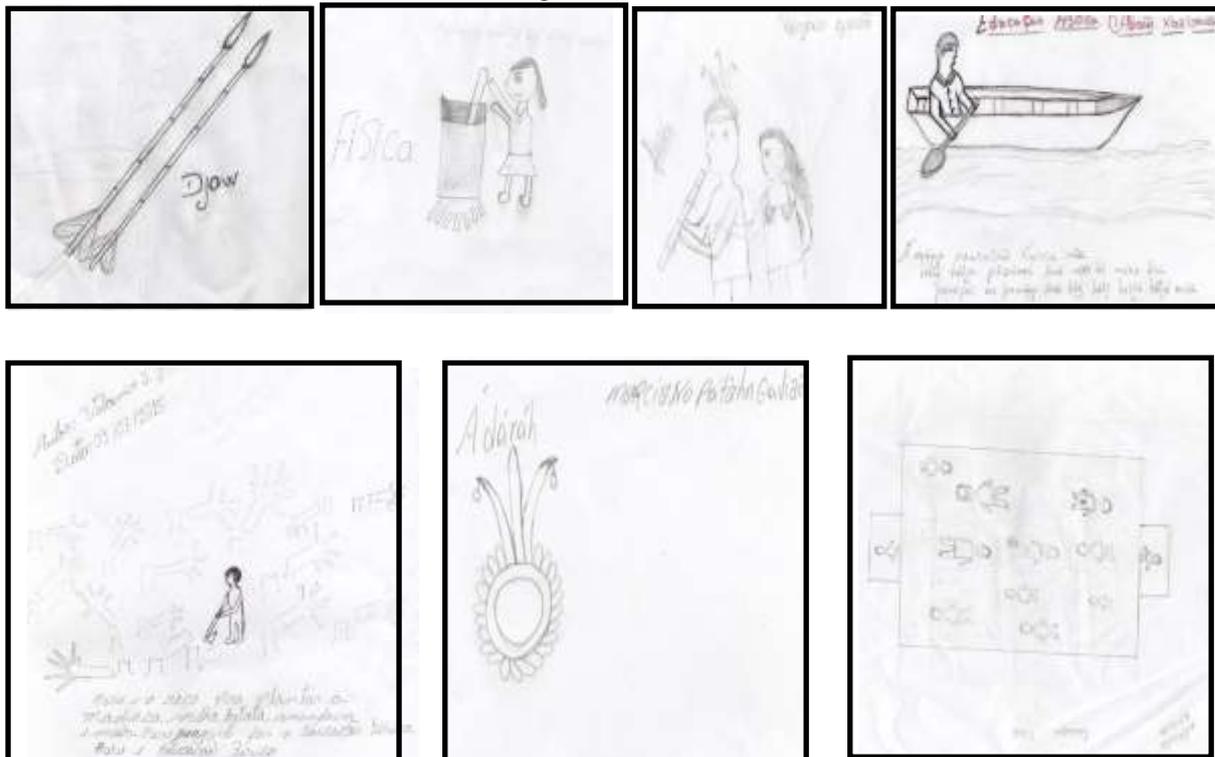
Muitas das histórias as quais foram contadas não foram possíveis acompanhar devido algumas destas histórias serem contadas em língua materna, porém algumas foram traduzidas por Zacarias, como por exemplo, a do Matheus. No fim de semana, Matheus havia ido para a caçada e por sorte matou duas queixadas, o que foi aplaudido pelos demais alunos e exaltado pelo professor, pois se tratava de um fim de semana significativo do ponto de vista da formação de um bom caçador. O professor Zacarias solicitou-me que contasse aos alunos como havia sido meu final de semana. Falei que havia ido a uma cidade próxima participar de um chá de bebê e que, entre outras coisas, havia comido feijoada. Os alunos quiseram saber mais sobre o que era um chá de bebê e também, do que constituía a feijoada.

Outra atividade desenvolvida por Zacarias referiu-se a reflexão sobre a importância da educação física quando solicitou aos alunos que representasse em um papel suas concepções de educação física. Alguns destaques foram dados pelos alunos entre desenhos e imagens.

Zacarias oportunizou aos alunos que falassem de suas representações e das razões que os levaram a construir aquelas imagens a respeito da educação física. Posteriormente a essa aula, Zacarias teceu comentários a respeito das impressões que teve de sua própria aula, a qual com sua autorização, foi possível gravar em áudio seus comentários.

Figura. 11 - Representação sobre o que é educação física feita por alunos Gavião

(Atividades dos alunos: Wene Gavião; Rogério Gavião; Abraão Xior Gavião; Valdecir J.; Marciano



Pátàhv Gavião; Xivákúhv Gavião)

Destaques feitos posteriormente pelo professor Zacarias a respeito da atividade que havia sido desenvolvida, mostram a possibilidade da tradução no contexto da sala de aula. Nestes termos, é possível falar em interculturalidade na prática escolar Ikolen (Gavião) na medida em que toda prática escolar intercultural implica o estabelecimento de negociações e traduções, pois como argumenta Walsh (2001) a respeito do tema, a interculturalidade se constitui como “[...] un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados” (WALSH, 2001, p. 11)⁹⁶.

Ao pensar em uma escola intercultural, as relações entre negociações/ traduções e, os processos de hibridações são perspectivas culturais presentes que em grande parte estão profundamente enlaçadas apresentando uma linha tênue e impossibilitando a constituição desses processos em separado. É preciso lembrar que no processo de constituição das identidades, “[...] sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou pelo contrário,

⁹⁶ “Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e jurídicas e as relações e conflitos de poder da sociedade não são mantidos escondidos, mas sim reconhecidos e confrontados” (Tradução minha).

corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar” (BAUMAN, 2005, p. 19). Isso quer dizer que ao produzir a tradução enquanto constituição de uma enunciação interpretativa dos códigos da diferença, enquanto constituição de identidades, o momento faz emergir o espaço da negociação e do resultado daquilo que caracteriza os sujeitos em termos de “definição” de suas identidades, neste caso, híbridas e interculturais.

Assim, se a tradução está para a cultura como processo de significação e constituição de um novo tendo como pressuposto o desconhecido, o alheio, o distante, posso dizer que o híbrido está como resultado sempre presente e temporal do ato de significar no contato entre culturas. O ato de representar em contextos interculturais constitui-se, possivelmente, pelos deslocamentos simbólicos contidos em uma suposta cultura de origem que segue interpelada por outros códigos culturais que atravessam, infiltram ou mesmo se dispersam como narrativa do presente, sempre marcado por esse outro da diferença e “manchado” em termos de uma suposta originalidade, exigindo pontos de intersecção e articulação.

Nestes termos, como argumenta Bhabha (1996), “[...] a articulação de culturas é possível, não por causa da familiaridade ou similaridade de conteúdos, mas porque todas as culturas são formadas de símbolos e constituidoras de temas – são práticas interpelantes” (BHABHA, 1996, p. 36). Assim o processo de interpelação como prática de pronunciamento, requer o anúncio de resultados em termos daquilo que interessa e daquilo que pode ser descartado na constituição do sujeito híbrido, pois ao instituir a prática enquanto resultado de uma pergunta entre culturas, o sujeito põe em funcionamento a tradução e a negociação. A tradução/negociação,

[...] é também uma maneira de imitar, mas num sentido traiçoeiro e deslocante – o de imitar um original de tal modo que a sua prioridade não é forçada e sim, pelo fato de ele poder ser simulado, reproduzido, transferido, transformado, tornado um simulacro e assim por diante⁹⁷.

O simulacro enquanto espectro, não é a repetição do mesmo, mas a materialização de um outro que até pode ser parecido, mas em si, constitui o “inteiro” de um novo enunciado. A este respeito quero retomar a atividade desenvolvida pelo professor Zacarias de forma a mostrar como processos de tradução vão permitindo a simulação dos sujeitos interculturais em contextos escolares.

⁹⁷ Id., 1996, p. 36.

Zacarias chama a minha atenção para a atividade e em nossa conversa, o professor traduz a aula de forma a mostrar suas impressões sobre o que havia acontecido. Deste modo para não perder a sequência das explicações do professor Zacarias, trago a sua fala sobre a atividade no sentido de mostrar a forma como processos de tradução/negociação/hibridação, estão implicados na escolarização Ikolen (Gavião).

Para iniciar a minha aula sobre educação física eu conversei com os alunos, sobre a educação física que, no meu entender, tem relação com o movimento do corpo, o movimento com o físico, cuidar da saúde e várias outras coisas. E dando sequência eu pedi para meus alunos ilustrarem em um desenho e fazer um texto explicando o que eles entendiam por educação física e qual era a concepção deles em relação a educação física. Veja bem, esse trabalho era individual, foi bastante curioso, por exemplo, algumas ilustrações. O Alex Gavião ele desenhou uma pessoa correndo atrás de uma bola e fez um texto que fala da pessoa que faz movimento correndo atrás da bola. O que me chamou mais atenção foi a ilustração de uma Anta e o aluno fala na língua que uma anta tem relação com o tema, pois a caçada tem tudo a ver, tanto na caminhada, quando você abate o animal e traz essa carne para casa, naquele momento isso é uma educação física, pois você está colocando peso no chão, e de uma certa forma durante esse processo da caçada ele está praticando a educação física. Um desenho que chamou minha atenção foi o da mulher e uma mão de pilão, a aluna acredita que mais do que nunca essa é uma educação física de uma qualidade inquestionável, pois na mesma hora que ela está fazendo um trabalho doméstico, uma macaloba, ela está fazendo uma baita educação física. Ela está girando a mão de pilão para amassar o milho, ela não está apenas socando, ela também está rodando, a aluna explica na língua o movimento que a mulher está fazendo. Outro desenho foi o da roça, pois tem que haver um preparo muito grande, muito extenso. O aluno escreve que isso é fazer educação física porque na roça está o preparo de um ano inteiro. Isso porque você vai lá na roça, primeiro localiza o espaço, demarca o território, depois vai roçar, depois derrubar, depois vai queimar, depois vai plantar, vai coivarar e vai cuidar até os plantios crescer, depois vai colher e além dos homens as mulheres também trabalham. O Marciano fez um desenho que me chamou a atenção, ele desenhou um cocar, eu perguntei o que tem haver isso com a educação física, ele falou que primeiro, só para coletar o material já existe um andamento considerável em termos de educação física, e no uso também, pois ele é usado na hora da festa, quando vai ser realizado uma grande festa, na matança do porco que é o personagem principal da festa e cada uma pessoa usa o cocar, vai dançar, fazer o movimento e tomar a macaloba, ou seja o cocar representa esse momento de festa e movimento, o cocar como nunca representa a atividade de educação física para o povo Gavião. Veja bem, se eu colocar a figura do homem jogando bola e a do cocar e perguntar para você qual dessas figuras representa a educação física? Tenho certeza que você vai falar que é a do homem correndo atrás da bola, você ia destacar isso aqui, porém o índio não, ele está falando que não tem nada a ver, é isso também, mas não é só isso. Em se tratando de uma educação diferenciada aqui está o cocar como símbolo da educação física. Outro aluno me desenhou a canoa, aqui está visível, o ato de remar, de subir com o barco no rio (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2015).

É interessante perceber como foi se constituindo a ideia de educação física no âmbito das ciências do corpo e como essa disciplina foi posta no processo de escolarização. O advento da modernidade e, conseqüentemente o desenvolvimento da ciência moderna com saberes a respeito do corpo impeliu pensar que “[...] a valorização das explicações científicas impôs, na modernidade um modelo de como o organismo deve se portar nas práticas corporais” (PILOTTO, 2007, p. 111). Entre os discursos que autorizam as práticas de disciplinamento do corpo figuram aqueles que, embasados em saberes médicos e biológicos, descrevem a prática esportiva como fundamental no que se refere a saúde, seja por isso que a educação física é inicialmente pensada pelo professor como “[...] movimento do corpo, o movimento com o físico, cuidar da saúde e várias outras coisas” (Professor Zacarias Gavião: entrevista, 2015).

É possível que os processos de tradução cultural não sejam enunciados propositalmente percebidos pelos/a professores/a, haja vista que “[...] a tradução é a natureza performativa da comunicação cultural [...] e o signo da tradução conta, ou “canta”, continuamente os diferentes tempos e espaços entre a autoridade cultural e suas práticas performativas” (BHABHA, 2003, p. 313) assim, as traduções são produzidas nas participações presenciais e reinventivas que constituem as relações sociais e culturais que autorizam existir os sujeitos dessa diferença. Traduzir é constituir-se sujeitos de um saber que se produz “[...] na cisão entre uma temporalidade pedagógica e outra performática que estabelece a cultura como lugar de enunciação” (MACEDO, 2006, p. 350).

Podemos dizer que as ocorrências de sala de aula são posteriormente refletidas pelo professor que só então observa outras possibilidades de relação com o corpo estabelecido por seus alunos e que alteram o sentido original do código que representa a educação física no mundo ocidental. Quero retomar a fala do professor Zacarias em torno da atividade desenvolvida atentando-me para um dos pontos mostrado, principalmente quando um dos alunos materializa o desenho de um cocar, que segundo o aluno, (tradução do professor Zacarias) simboliza a educação física, pois além dos desafios para concretizar o cocar enquanto artefato, o que definitivamente mostra a superioridade do caçador Ikolen (Gavião) dado a dificuldade de acesso ao pássaro que define a autenticidade do cocar, ou seja, o Gavião (pássaro, ave), outras implicações mostram a produção simbólica em torno do cocar, os momentos de uso na festa, quem são os atores que o utilizam, que movimentos são produzidos quando da posse e utilização do artefato e por isso “[...] o cocar como nunca

representa a atividade de educação física para o povo Gavião” (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2015).

É possível compreender o deslocamento em torno do significado posto pela modernidade em torno da educação física, concretizando novos sentidos em torno do corpo, assim “[...] através desse deslocamento ou limiaridade abre-se a possibilidade de se articularem práticas e prioridades diferentes e mesmo incomensuráveis” (BHABHA, 1996, p. 36) que constituirão o sujeito híbrido produzido pelas relações que se concretizam na escola. É importante mencionar que ao lermos essa parte do texto, Zacarias me diz que suas aulas foram/são importantes para a compreensão do quanto aprende com seus alunos.

Ao pronunciar o conjunto de tessituras que caracterizam o processo de construção de significado com relação a presença da diferença colonial na escola, principalmente como vai se constituindo o sujeito híbrido dessa relação, os/a professores/a mostram a constituição da enunciação cultural visto como um processo que articula o familiar ao “desconhecido”. Esse processo recusa a incomensurabilidade e não visa a busca da equivalência, trata-se da busca de sentidos entre elementos culturais muitas vezes distintos que, no decorrer do ato da tradução, são aproximados e constituem novos significados. Traduzir é negociar sentidos, assim “[...] trata-se de uma temporalidade em que elementos antagônicos e até mesmo contraditórios se articulam sem perspectiva da superação” (MACEDO, 2006, p. 351).

Podemos dizer que “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationnes], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 2003, p. 20), leia-se no caso exposto a negociação/tradução do valor cultural – um novo conjunto de elementos contidos na história Ikolen (Gavião) que mostra outra relação com o corpo e outros sentidos implícitos no movimento – a sobrevivência, a festa, a roça, a canoa, o cocar, o pilão, a flecha como elementos que descaracterizam e imediatamente recharacterizam os sentidos originais das ciências ocidentais para os indígenas a respeito do corpo e do físico.

É na tessitura que se constrói e dá o sentido a esse outro diferente do original que os/a professores/a seguem trabalhando como podemos observar na fala do professor Roberto Gavião que sugere o significado da tradução cultural no contexto das escolas Ikolen (Gavião). Para o professor mencionado,

[...] Estes livros não tem nada a ver com a realidade dos alunos, eu tenho que pegar uma ideia daqueles livros para fazer meu plano de acordo com a realidade. Em geografia, por exemplo, quando eu

trabalho o sistema solar, essas coisas assim, eu procuro passar também um pouco de como era para o povo Gavião, como eles se localizavam, ou seja, os pontos cardeais, antes dessa geografia. Em ciência quando eu vou trabalhar a classificação dos animais, por exemplo, eu trabalho na língua materna, eu falo a classificação na minha língua, por exemplo, animais que vivem no alto, animais que vivem no rio, animais que vivem rastejando, quando eu vou trabalhar isso eu passo para a minha língua. Nós classificamos de acordo com gênero, por exemplo, Mutum, são aqueles que voam, cobra o que rasteja, anta o que anda e os peixes do rio (Professor Roberto Gavião, entrevista 2015).

O espaço liminar é “[...] espaço-fronteira que é simultaneamente lugar de encontro, de interação e de troca” (FRIEDMAN, 2001, p. 6). Ao produzir um novo conjunto de classificações que “difere” do disponibilizado pelo sistema taxonômico ocidental, o professor aciona o conjunto de saberes Ikolen (Gavião) que vão negociando os sentidos na prática escolar, isso porque “[...] o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do contínuo de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2003, p. 27).

Estar na fronteira, no caso que expomos, não significa estar fechado para dentro dos padrões culturais disponibilizados pela cultura autônoma Ikolen (Gavião), mas estar em um espaço intersticial onde se desconstroem saberes e significados que dão sentido à experiência liminar do sujeito híbrido.

Nestes termos, concordamos que

As fronteiras, com suas linhas de demarcação, simboliza a ideia de impermeabilidade, se bem que seja de permeabilidade com que convivem. As fronteiras separam ao mesmo tempo que ligam. Remetem para noções de pureza, distinção e diferença, mas por outro lado propiciam a contaminação, a mistura a criouliização. As fronteiras fixam e demarcam, mas são em si mesmas, linhas imaginárias fluídas, e em permanente processo de mutação (FRIEDMAN, 2001, p. 9).

Podemos inferir que existe um processo angustiante que constitui a fronteira ao se constituir como o lugar em que processos de hibridação desafiam qualquer tentativa de originalidade. É desta forma que “[...] a hibridação como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade” (CANCLINI, 2011, p. 27). Nestes termos, os processos de traduções e negociações servem para garantir a constituição da hibridação que desautoriza a ideia de naturalidade das coisas e do sujeito. Isso pode ser visto no momento em que o professor mostra como vai se constituindo a taxonomia de seu povo, que difere dos pressupostos ocidentais e ao mesmo tempo é um terceiro, que só foi possível saber de sua existência porque

o discurso escolar impeliu produzir uma reflexão sobre os modos de classificar e tão logo esse conhecimento passa a ser traduzido.

Podemos inferir inspirado em Bhabha (2003) que a tradução é um terceiro espaço pelo qual é possível a emersão de outras posições de histórias e de sujeitos produzidos pela limiaridade do ser indígena entre as representações disponibilizadas pelas práticas culturais tradicionais e os novos elementos que redefinem quem são os Ikolen (Gavião).

A concepção de escola enquanto espaço do ensinar e aprender não escapa da potência da tradução. O espaço escolar ao ser introduzido como um novo elemento que reorganiza o tempo e o saber no âmbito da comunidade indígena é deslocado de seu sentido original em direção a constituição do espaço da hibridação. A este respeito, as falas dos professores Ikolen (Gavião) nos ajudam a compreender como a escola vem sendo compreendida e traduzida enquanto espaço de ensino e aprendizagem.

Antigamente nós tínhamos uma escola, os mais velhos chamam Bekãh que era igual essa escola, é lá que os mais velhos ensinavam a fazer arco e flecha, só que nós não aprendíamos a ler e escrever, mas somente a confeccionar artesanato. A escola hoje é para aprender a ler e escrever, ela é um pouco diferente da de antigamente [...] a escola hoje veio substituir o Bekah, pois os mais velhos olham a escola e veem, isso é um tipo de Bekãh (Professor Arnaldo Gavião, Entrevista, 2015).

Antigamente, o povo Gavião já tinha escola, só que não era escola do mundo de escrita, mas sim da oralidade, já tinha escola, já tinha educação, já tinha tudo isso, existia uma escola no mundo da oralidade. Hoje nesse contexto do mundo da escrita, neste mundo globalizado, nós precisamos de escola, precisamos aprender a escrever e dominar o português para se comunicar (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2015)

Existem vários conceitos que nós povo Gavião levamos em conta. Antigamente nós tínhamos uma educação, que era considerado sempre os conhecimentos dos mais velhos, que sempre ensinava, porém não era formalmente, o conhecimento era mais da comunidade, a sobrevivência, os rituais que as pessoas consideravam antigamente (Professor Isael Gavião, entrevista, 2015) .

Os/a professores/a indígenas não vivenciaram o Bekãh, o conheceram por meio da memória. É uma simbologia do aprender que se aproxima da atual ideia de escola. O Bekãh, como um lócus cultural de aprendizagem, presente na memória docente Gavião foi irremediavelmente modificado por um modelo formativo da sociedade colonial, enfim, que se viveu nos últimos tempos – a escola é uma possível tradução desse espaço para esses professores, que a visualizam como um certo tipo de Bekãh e como tal, deveria responder aos

anseios da tradição cuja educação se “dissipa” no tempo e no espaço de um passado reinventado pela transitoriedade da ação no presente, mas também responder as prerrogativas de novos significados que assinalam a necessidade de novos saberes que permitem sobreviver no mundo atual.

A escola como resultado é um híbrido, pois ao ser vista no contexto Ikolen (Gavião) como um novo Bekah “[...] repete a presença fixa e vazia da autoridade ao articulá-la sintagmaticamente com uma série de saberes e posicionalidades diferenciais, que tanto afastam sua identidade, como produzem novas formas de saber, novos modos de diferenciação, novos lugares” (BHABHA, 2003, p. 173). O novo lugar construído dá margens à materialização de um novo projeto sociocultural Ikolen (Gavião) em torno da escola que, mesmo sendo um lugar inicialmente estranho, encontra na cultura Ikolen (Gavião) elementos que o ressignifica como Bekãh, possivelmente porque “[...] é nesse espaço intersticial, onde o usuário da linguagem por sua vez está situado no contexto socioideológico da história e da enunciação, que surge a visibilidade do hibridismo” (SOUZA, 2004, p. 118).

A escola indígena enquanto espaço manchado/borrado possivelmente se constitui assim, porque se inscreve no “entre-lugar” das experiências sociais e culturais Ikolen (Gavião). Enquanto lugar de enunciação não produz o fechamento, mas a abertura e se revela “atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito”⁹⁸. Assim podemos dizer que a escola é um lugar de tradução/negociação e de possível visualização do sujeito híbrido colonial que se constitui nos espaços intersticiais da diferença. A produção de novos sentidos para o Bekah é possível porque, “[...] o significado é produzido por meio de um processo de diferimento ou aditamento, o qual Derrida chama de *différance*. O que parece determinado é, pois, na verdade fluido e inseguro, sem nenhum ponto de fechamento” (WOORDWARD, 2000, p. 53). É possível afirmar que são esses elementos que possibilitam a interculturalidade, pois ao negociarem, traduzirem e se produzirem híbridos, a educação escolar transita entre a tradição performática e o não tradicional, o estranho que é rejeitado ou acolhido na constituição do ser Ikolen (Gavião).

⁹⁸ Id., 2004, p. 119.

4.4- “A educação indígena já existe, não é de hoje, não é inventado não, nós já nascemos com isso” (Professora Matilde Gavião): escola indígena Gavião e os desafios da interculturalidade.

Historicamente a educação escolar no Brasil, serviu aos projetos mais completos de produção da homogeneização cultural. Os povos indígenas neste processo viram-se envoltos com saberes e técnicas do ensinar e aprender desconhecidos de suas trajetórias sociais e culturais. A forma de organização do espaço-tempo de aprendizagem requerido pela escola produziu também, a sistematização dos saberes destinado a completar a trama escolar, imposta como saída para uma suposta forma de vida superior.

Os processos requeridos pela escola provocavam o desaparecimento das diferenças, bem como, o rompimento do sujeito com as linhas capazes de projetar identidades baseadas em tradições. O sujeito escolar requerido pela modernidade constituía-se como possibilidade de concretização de “projetos globais” (MIGNOLO, 2008), supostamente capazes de anular as “histórias locais”, os modos de ser e viver de muitos povos. Ao projetarmos essas compreensões, concordamos com Grosfoguel (2010) para quem, os saberes contidos nos modos de pensar ocidental “[...] logran producir un mito universalista que encubre, esto es, esconde quien habla y cual es la localización epistémica en las relaciones de poder” (GROSFOGUEL, 2010, p. 18)⁹⁹.

A pesquisa tem mostrado que, no contexto Ikolen (Gavião), apesar de toda a estrutura colonialista que ainda persiste, há um processo de resistência a colonialidade que impele este povo indígena a se apropriarem da escola, tornando-a um mecanismo favorável as suas culturas e identidades. Destaques já produzidos por Nascimento (2012) mostram que,

Os povos indígenas, ao recontextualizarem a escola como espaço epistemológico e político norteado pelo uso da língua materna e pelo respeito aos processos próprios de aprendizagem, campos cognitivos e cosmológicos de construção de sentidos e significados, insurgem-se e apontam a necessidade de construir novos aportes teóricos e pedagógicos [...] (NASCIMENTO, 2012, p. 157).

Os desafios persistem na efetivação de direitos históricos garantidos pelos povos indígenas que veem a educação como um processo distinto da forma como compreendem as sociedades eurodescendentes. Nesta direção, é travada uma luta com o Estado no sentido de verem suas formas de educar para além de um arranjo no contexto de uma escola de origem

⁹⁹ “produzem um mito universalista que encobre, isto é, esconde quem fala e qual é sua localização epistêmica nas relações de poder” (Tradução minha).

ocidental que, localizada em muitas comunidades indígenas, possuem poucas disciplinas que versam a respeito de suas culturas. Por outro lado, um suposto amparo em uma interculturalidade, a funcional com vistas a assegurar apenas a coesão social, no dizer de Walsh (2010) que ainda pode estar sendo mal compreendida pelo Estado, continua perpetuando os efeitos da colonialidade (QUIJANO, 2005), principalmente na forma como o Estado vem produzindo relações com os/as professores/comunidades indígenas na condução da educação escolar.

É importante mesionar que a escola na modernidade tem sido apontada como um lugar que possibilita legitimar “[...] certas visões de mundo, certos valores, e ao mesmo tempo produzindo conhecimentos técnicos – administrativos necessários para a máquina continuar a se movimentar” (MOREIRA, 2007, p. 53). Por esse motivo, tem sido tão importante para o Estado preservar as estruturas fundamentais da escola, principalmente o tempo, o saber, a técnica, a organização deste sistema de educação. As compreensões dos/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião) mostram outras possibilidades de educar, como podemos observar,

[...] A educação para o povo Ikolen (Gavião) ela não surgiu no momento que aquela pessoa, um branco veio e disse: vamos estudar, vamos educar, ali para nós simplesmente foi uma coisa diferente. A educação ela não se dá dentro do espaço físico, até porque para nós, o povo indígena já tinha seu modo de ensinar, diferente (Professor Zacarias Gavião apud SCARAMUZZA, 2009, p. 105).

Ao produzir uma reflexão a respeito de como a escola não é o único espaço privilegiado para ensinar e aprender, os/a professores/a Ikolen (Gavião), nos oferecem uma primeira pista de que a interculturalidade escolar, requer a dilatação do próprio conceito de escola e educação. A respeito da educação e, conseqüentemente da escola, podemos dizer que na perspectiva destes/a professores/a, não é possível encontrar precedentes nas concepções não indígenas, pois os/a professores/a Ikolen (Gavião) não separam práticas/concepção de educação entre escolar e não escolar.

Para esses/as professores/a os processos que constituem os sujeitos Ikolen (Gavião) referem-se à experiência plena dos indígenas cuja identidade de aprendiz não é algo exclusivo da escola, mas se é aprendiz também fora da escola. Ao dilatar para além do espaço escolar a concepção de escola, os/a professores/a reagem à colonização e problematizam outras possibilidades de fazerem a educação escolar em suas comunidades que “amenizam” os efeitos da colonialidade, fato que produz embates com o órgão regulador.

Conforme constatam Nascimento; Aguilera Urquiza (2010),

[...] na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor/a indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 115).

Para esses autores, estas lógicas distintas de produção de conhecimento, diferenças e identidades pressupõem a possibilidade de um encontro intercultural. Observamos no contexto Ikolen (Gavião), a não unicidade da escola enquanto espaço exclusivo de ensino e aprendizagem, mas a formação de um espaço integral que em muitas situações não são compreendidos por não indígenas que insistem na fragmentação que impõe a existência de coisas de escolas e coisas de aldeia. As concepções postas por não indígenas que “ajudam” os Ikolen (Gavião) a pensarem a escola, parece se aproximar do que expõe Tassinari (2013), “[...] a educação indígena sempre aparecerá sob a marca da falta: falta-lhe formalidade, sistematização, currículo, espaço específico, tempo determinado, abstração, falta-lhe, sobretudo a linguagem escrita” (TASSINARI, 2013, p. 290), no entanto, essa questão é interpretada de forma diferente pela professora Matilde Gavião ao dizer que “[...] a aula é todos os dias então isso é válido, as pessoas devem colocar na cabeça que é dessa forma que funciona a educação diferenciada. Não é sentar em frente de um professor branco e dizer que está estudando. O mais importante é a nossa cultura”.

Ao mostrar que as aulas, em sua percepção, ocorrem todos os dias, a professora Matilde apresenta indícios de que é possível construir aprendizagens em outros espaços além daquele da sala da escola, pois sua compreensão de aula refere-se a práticas de ensino que ultrapassam as atividades exclusivas de docentes, especialistas em saberes compartimentalizados. O posicionamento desta professora desafia a lógica tradicional do pensar e fazer educação escolar, diz respeito a possibilidade de construir um conjunto de pressuposto pelo qual a educação diferenciada seja garantida como uma prática integral entre o escolar e o suposto não escolar, o que também não anula o direito a terem um currículo intercultural sistematizado, uma escola com estrutura melhor, uma boa relação da distribuição do tempo na aprendizagem dos alunos.

Os apontamentos produzidos pelos professores/a Ikolen (Gavião) permitem-nos inferir que a educação escolar intercultural requer a dissolução da perspectiva arbórea do conhecimento em detrimento da constituição de um sistema rizomático (GALLO, 1995). A este respeito, podemos inferir que a produção do conhecimento escolar foi continuamente escalonada em um processo profundo de compartimentalização, pelo qual a conformação do sujeito centrado na modernidade era algo certo e real. Ao questionar o processo de construção

da escola indígena pelo Estado, os/a professores/a Ikolen (Gavião), insistem na possibilidade de que o conhecimento não é algo circunscrito a escola, embora neste espaço o papel da língua escrita valida determinados saberes em detrimento de outros.

No sentido de compreendermos/ aprendermos/ interpretarmos as falas de docentes Ikolen (Gavião) a respeito da escola, principalmente a reação destes docentes frente a concepção de escola, aula, saberes, currículo representado pelo Estado, os apontamentos de Gallo (1995) permitem-nos aproximar interpretações a este respeito.

Quando os/a professores/a Ikolen (Gavião) reagem “contra” uma visão específica de escola encenada pelo Estado, principalmente os aspectos ligados a disciplinarização de todo o aparato escolar, cuja realidade nada mais é do que “[...] fruto da aplicação de um arsenal tecnológico de conhecimento sobre a realidade, que acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes”¹⁰⁰, estes/as professores/as manifestam o desejo de que a escola deve se aproximar de suas concepções de vida, marcada pela integralidade entre o material e o imaterial, entre o ausente e o presente, entre o humano e a natureza, entre o escolar e o não escolar que não se configura pela lógica da estratificação, mas pela proximidade com os aspectos rizomáticos que “[...] em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento” (EL KHOURI, 2009, p. 2), simula uma “realidade” integral e “remete a multiplicidade” (GALLO, 1995).

Apesar de avançarem em direção a outra percepção de escola, temos observado um amplo desafio no que se refere à efetivação da educação intercultural, pois distinto da forma como o Estado organiza a educação escolar, os Ikolen (Gavião) nos oferecem outra pista, qual seja, a de que a interculturalidade possivelmente ocorra quando o escolar e o “não escolar” alinham seus tempos e espaços de ensino e aprendizagens. Esta educação, conhecida como educação diferenciada tem encontrado na prática, inúmeras resistências. Um destes campos de embates tem sido apontado como sendo o engessamento do Estado, principalmente dos sistemas reguladores educacionais, tais como os processos avaliativos de grande escala, os registros de alunos indígenas, as atividades somente em salas de aulas, o currículo comum, entre outros aspectos que tem tornado a interculturalidade na escola um processo desafiador. O que basicamente tem dificultado o reconhecimento da produção da educação escolar indígena de caráter intercultural tem sido a incompatibilidade entre distintas formas de pensar

¹⁰⁰ Id., 1995, p. 03.

a educação. Na fala da professora Matilde Gavião, podemos verificar as tramas em ocorrência que tendem a desafiar a interculturalidade em sua comunidade,

[...] Existe nossas festas, cada momento, cada período tem um momento especial dentro da cultura, esses momentos deveriam estar encaixando no ano letivo, porém isso não está acontecendo, mas teria que colocar no projeto político pedagógico da escola (Professora Matilde Gavião, Janeiro de 2015).

Cabe argumentar que desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal, é inferido por esta lei que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Artigo 210), de igual modo o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 0394/96), ao colocar que “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]”.

Na prática, temos concordado com os apontamentos de Tassinari (2013) ao compreender que existe uma,

[...] aparente contradição entre as potencialidades abertas pelos princípios da legislação que possibilitam a elaboração de currículos, calendários e materiais escolares próprios – o que ficou conhecido por “escola diferenciada” – e o perfil convencional que as escolas indígenas acabam assumindo na maioria dos casos – seja por dificuldade dos órgãos governamentais de trabalhar as especificidades de cada população indígena, seja também por escolhas indígenas de como almejam a escola. (TASSINARI, 2013, p. 286).

O que deve ser mencionado não é uma incompreensão do que é a interculturalidade por parte dos/a professores/a indígenas, ou mesmo, de como produzi-la no contexto das escolas a qual trabalham, mas as burocratizações dos sistemas oficiais de educação que não se movimentam no sentido de garantir os aspectos da legislação, ou mesmo, não estão preparados para responderem ao que desejam os povos indígenas.

4.5 - “[...] todos param para colheita, pai, filho, mãe, os professores também, esta atividade deve entrar como um trabalho em que os alunos desenvolvem um aprendizado” (Professor Roberto Gavião): outras compreensões de escolas, outros modos de aprender.

Outra pista que achamos ser pertinente compartilhar refere-se ao fato de que, a interculturalidade, embora possa ocorrer na sala de aula, provavelmente é potencializada nos

contextos os quais se exigem interpretações de eventos vivenciados na aldeia, sendo que, muitos destes contextos estão localizados em outros espaços de vivências que ultrapassam o espaço de sala de aula. Uma das situações observadas durante a pesquisa refere-se à forma como os/a professores/a pensam a articulação entre escola e comunidade.

Um dos eventos que possibilita esta aproximação como já foi mencionado nesta tese, é a colheita de castanha. Retomo reflexões a respeito desta prática, dada sua atual importância para este grupo indígena. Porém, devo mencionar que esta atividade tem se tornado um desafio para o sistema oficial de educação, pois, com início no mês de novembro, a colheita se estende até o fim do mês de janeiro, comprometendo a integralização em sala de aula dos dias oficiais de ensino estabelecidos pelo Estado. Conforme observamos em uma fala do professor Roberto Gavião,

Todos param para colheita, todos vão para a colheita, pai, filho, mãe, os professores também, então esta atividade deve entrar como um trabalho em que os alunos desenvolvem um aprendizado. Nós refletimos sobre as atividades que os Gavião desenvolvem no ano, e no início do ano é a castanha, que faz parte da cultura que não é uma simples coleta, um dos significados é que a colheita, é uma economia sustentável dentro da comunidade (Professor Roberto Gavião, entrevista 2015).

Os Ikolen (Gavião) possuem uma relação transcendental com a castanha, pois este fruto permeia os mitos Ikolen (Gavião), e em anos recentes se tornou uma das possibilidades de sobrevivência de muitas famílias (FELZKE, 2007). Embora o sistema oficial de educação tenha assinalado para que os/as professores/a deem duzentos dias de aulas na escola, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei. nº 9294/96), “obrigando” muitos/a professores/a indígenas a anotarem falta para os alunos que participam destas atividades, situação contestada pelos professores, a atividade da colheita da castanha foge à capacidade de gerenciamento dos/a professores/a, pois como constata o professor Zacarias Gavião,

[...] tem época que você não segura os alunos, não somente os alunos, todo mundo. A comunidade vai para as atividades e a nossa pergunta é a seguinte: como discutir esses conhecimentos para que eles façam parte do currículo da escola? Como discutir para que isso faça parte do regimento escolar (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2014).

Trata-se de um momento singular no processo de vida Ikolen (Gavião), a colheita da castanha torna-se um dos principais espaços de formação Ikolen (Gavião), pois ao sair da aldeia em direção aos lugares de coleta que se localizam a distância de até oitenta quilômetros dentro da floresta, as crianças e jovens Ikolen (Gavião) adquirem experiências e saberes que possibilitam afirmarem suas identidades. Ao vivenciarem a experiência de

floresta, as crianças Ikolen (Gavião) vão aprendendo com os mais velhos e, ao mesmo tempo, ensinando conhecimentos que estes desconhecem, como por exemplo, a quantidade de castanhas que serão vendidas, quantos quilos resultaram de uma árvore entre outros saberes que impõe a prática da colheita de castanha.

Para os/a professores/a Ikolen (Gavião), estas práticas devem ser contadas como aulas, pois em suas concepções é inadmissível que elas não sejam, haja vista constituírem-se processos de ensino. Como compreende o professor Roberto Gavião, “mesmo trabalhando dentro de uma escola, nós estamos sempre praticando nossa identidade”. A aproximação/permeabilidade dos conhecimentos tradicionais Ikolen (Gavião) na escola é fundamental para o desenvolvimento da interculturalidade no sentido que “[...] a expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola, além do caráter político de respeito a diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes” (AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 81).

Ao produzirmos estas problematizações, concordamos que a interculturalidade se impõe como possibilidade de “[...] transformación profunda de las relaciones sociales y las estructuras de la sociedad” (VIAÑA, 2010, p. 12)¹⁰¹ entendidas não como entes abstratos, mas como possibilidade de transformação dos sujeitos que, produzidos por estas estruturas, abrem-se para formas de perceber, compreender, dialogar, ensinar e aprender com a diferença.

Observamos que as concepções/práticas indígenas sobre a escola nos permitem aprender que a interculturalidade talvez seja possível quando em contato com a diferença nos permitimos ser afetadas por ela, abrindo o conjunto de significantes que caracterizam nossas identidades para a introdução de novos códigos capazes de deslocar as certezas que estabilizaram nossas significações, produzindo assim, aprendizagens “inter-epistêmicas”. Nesta dimensão a interculturalidade não pode ser vista como instrumento de manutenção do sistema-mundo colonial, mas permitir experiências com formas mais profundas de práticas de ensino e aprendizagens com a diferença.

Reconhecemos que somos produzidos sob a perspectiva de que havia uma narrativa universal que dava sentido as nossas experiências de povos “civilizados” em contraposição a suposta “barbárie” do outro diferente, podemos tensionar o significado da cultura como ontologia da modernidade, repensar nossas subjetividades como resultados de

¹⁰¹ “[...] transformação profunda das relações sociais e das estruturas da sociedade” (Tradução minha).

uma subalternização epistemológica e cognitiva que requer ultrapassar a simples crítica aos significantes produzidos pela colonialidade.

A interculturalidade, possivelmente pode referir-se a uma abertura que permite a construção de estratégias capazes de identificar, perceber, conviver e, trocar experiências com sujeitos de matrizes culturais distintas na construção de um mundo melhor. Conforme aprendemos com os/a professores/a indígenas, a interculturalidade produzida no contexto das escolas refere-se a uma estratégia, centra-se na dimensão da cultura na medida em que requer do próprio sujeito em situação intercultural, conhecer os códigos referenciais de sua cultura e estar disposto a “ganhar” e “perder” qualitativamente seus significantes com a diferença.

Nesta forma de compreender, a interculturalidade possivelmente parte da existência da diferença, da presença da diferença, da (in)-(ter)-referência da diferença, dos saberes da diferença, dos sentidos de mundo da diferença, da cultura da diferença e, sobretudo, da necessidade de aprender e ensinar com/a partir da diferença.

“ÚLTIMAS” CONSIDERAÇÕES

Certas Palavras

*Certas palavras não podem ser ditas
em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial
lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.*

*Entretanto são palavras simples:
definem partes do corpo, movimentos, actos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença
dos séculos.*

E tudo é proibido. Então, falamos.

(Carlos Drummond de Andrade)

Depois de alguns passos no sentido de pensar os escritos da tese, parece que neste momento as palavras desapareceram. As palavras podem ser (re)inventadas em nossos textos. As palavras estão implicadas em relações de poderes, e, mesmo que queira dizê-las, elas não estão querendo aparecer, não porque neste momento estejam proibidas, pelo contrário, neste momento elas são requeridas, mas elas não vêm com a força que eu imaginava que viriam, faço esforço para inseri-las aqui. Mesmo que aparentemente elas pareçam ser estáticas e

imutáveis, sabemos que as palavras são invenções, são criações. Como tal, quando as “acessamos” e as transportamos para dentro do texto, vamos permanentemente tentando construir sentidos ao utilizá-las, mas isso não é uma tarefa fácil.

Como invenção, elas trazem um conjunto de elementos simbólicos que ao serem construídas pelos sistemas de linguagens, permitem que saibamos da “existência” das coisas. É assim que passamos a compreender o “real” como uma textualidade. O que antes era uma pura criação da natureza, nós o vemos como uma invenção. É assim que a identidade torna-se uma construção, que a escola figura como campo permanente de disputa de significados. Pesquisar com os/a professores/a Gavião tem sido um espaço para problematizar a abertura e não o fechamento. No que as palavras são capazes de dizer, escrevo que os/s professores/a Gavião produzem a abertura dos significados, isso impele repensar o sentido de escola, uma instituição que em um primeiro momento representou para esse grupo, o acesso aos conhecimentos, vidas e elementos da modernidade sem que vislumbrassem nela suas histórias e narrativas.

É com o pressuposto da transformação, que a escola vem sendo permanentemente (re)construída pelos/a Gavião. Isso nos desafia a tentar nos aproximar da forma como os/a professores/a Gavião 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”. No sentido de pensar a concepção de escola para os/a professores/a Gavião, como foi possível observar nesta tese, busquei em um primeiro momento falar a respeito da relação desta etnia indígena com o processo colonial da Amazônia ocidental, haja vista compreender como os Gavião se tornaram o que mostram ser.

Ter produzido reflexões a respeito da historicidade Gavião, fez-me perceber o violento processo histórico pelo qual este povo experimentou o contato com as sociedades não indígenas. Tais circunstâncias desencadearam a perda do território tradicional desde grupo que, recuados, buscaram assegurar a etnicidade do povo no Estado de Rondônia. Mesmo que hoje o atual lugar não seja o mesmo do passado, e, ainda que os fetiches do capitalismo capturem moradores indígenas para que exerçam ou permita que os não indígenas exerçam atividades predatórias como, por exemplo, a retirada de madeiras, isso não é uma posição do povo Gavião e, a escola, como já foi possível observar nesta tese, tem possibilitado pensar o território enquanto lugar para serem Gavião.

Posso dizer, de forma preliminar que os/a professores/a buscam legitimar e fortalecer a identidade Gavião na escola. Ao fazerem uma releitura da escola, os/a

professores/a nos permite compreender que seus desejos de uma escola que ultrapasse 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 torne-se ambivalente, papel que ela (a escola) já desenvolve, porém sem seu devido reconhecimento nos discursos oficiais.

Observamos que os/a professores/es pensam a escola como lugar para que o povo Gavião torne-se 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 direitos e diferenças que não correspondem aos processos de homogeneização produzidos pelo euro-centrismo.

Verificamos ao assistirmos aulas nas escolas da comunidade que os saberes indígenas estão presentes nessas escolas. Observamos que os/a professores/a transformam os sentidos dos conteúdos escolares de origens não indígenas, produzem uma releitura desses padrões de conhecimentos que podem ser compreendidos como traduções. Tais traduções, ao recompor, alterar, rasurar o original não é uma busca de equivalência, mas a instituição de um novo que infere novos significados. As concepções desses/a professores/a a respeito da escola nos faz pensar preliminarmente que, os pressupostos que imaginam para a escola não são os mesmos das escolas não indígenas. Os/a professores/a pensam e constroem a escola como lugar para a politização dos sujeitos, para se discutir direitos, para pensar a língua indígena enquanto instituidora de significados e identidades. Lugar a qual resisnificam o conhecimento e se hibridizam, espaço onde o aprender mostra outra percepção da relação aprendizagem-espaço-tempo. Esses elementos, possivelmente não possuem correspondência no modelo oficial, como observarmos nas inúmeras disputas por significado entre os/a professores/a e representantes da educação oficial do estado.

Sabemos que as disputas são desencadeadas em função da não aceitação dos/a professores/a pelo que está posto, isto é, o monocultural e o eurocêntrico do modelo educacional oficial. O fato é que este padrão foi colocado como necessário e talvez o único possível para a escola indígena Gavião até muito recente, ou seja, início dos anos noventa do século XX. Todo a experiência no que se refere a escolarização que antecede esse período, sugeriam os esquemas conceituais da integração e da assimilação. Observamos que as mudanças em termos formativos e, principalmente os elementos que impulsionaram pensar

uma escola diferente se deu em razão da participação de muitos dos/a atuais professores/a nos programas formativos que buscavam alternativas a uma escola integradora, mas também, pelas experiências que os/a professores/a possuem com a cultura Gavião.

De um modelo de colonização embasado em teorias científicas (biologia, antropologia, etc), toda a teoria mais recente, no caso desta tese, os Estudos Culturais, as Teorias Pós-Coloniais, as produções do grupo Modernidade-Colonialidade e, demais autores que buscaram repensar a “veracidade” das teorias euro-descendentes, incluindo aí, os próprios povos indígenas, mostraram outra possibilidade de escola, o que ainda está sendo apropriado pelas academias formadoras de professores/as indígenas e mesmo pelo Estado. No entanto, como coloca Cusicanqui (2010), a colonialidade como substrato que delimita e constrói modos de ser em nossa sociedade, encontra-se encrustada na subjetividade.

Isso é uma argumentação “terrível”, porque muitos deles (professores/a indígenas) se construíram neste “entre-lugar”. Ouviram em um período muito recente, palavras que os impulsionavam a aderirem a monocultura, a escola padrão de “qualidade” e agora se esforçam para retornarem ao lar, mas este lar imaginado não existe mais, não está lá, naquele passado remoto esperando esses/a professores/a chegar. Esse suposto caminho de volta nem mesmo chega lá, pois não há esse lugar a chegar, agora eles/a são resultados desses encontros.

Embora as discussões acerca da escola intercultural sejam recentes, esses novos tempos possibilitaram a fuga do padrão e a transgressão. Em muitos Estados, o legal tem ares de ilegal, não pelos povos indígenas, mas por esses outros do poder.

As reflexões não nos permitem afirmar o que é a escola indígena Gavião, mas minimamente expor as condições que a possibilita ser construída como tal. Penso que essas recentes discussões nos levam a perceber que os/a professores/a Gavião estão ensaiando a transgressão por meio de tentativas de interculturalizar o ensino em suas aldeias. Não há um modelo, esses/a professores/a constroem na prática essas possibilidades e para isso montam estratégias, alternando entre aproximações e distanciamentos as prerrogativas da interculturalidade.

Muitas dessas estratégias como foi possível observar, mostram a forma de funcionamento da educação diferenciada, quando, por exemplo, os/a professores/a indígenas “burlam” o sistema de notas, de presença, de aulas, no sentido de garantir a interculturalidade. Essas escolas indígenas vão sendo construídas nestas relações ambivalentes, ou seja, ser subversiva e transgressora e, ao mesmo tempo, não deixar de corresponder minimamente a

expectativa do Estado. Muitas escolas indígenas, aos olhos do estado, são escolas comuns com algumas disciplinas diferentes, como, por exemplo, “língua indígena”, e “identidade étnica”, no mais, similar a uma escola regular não indígena. Mas quando observada de perto, por mais que este modelo não indígena esteja lá, existem ações que mostram transgressão, sem a qual há muito não teríamos “escolas indígenas, mas escolas para indígenas”.

É possível que sejam essas pequenas revoluções produzidas pelos/a professores/a em sala de aula que podem implodir o ocidentalismo “canibalista” que consome identidades e diferenças, destitue histórias de povos e sujeitos. Como argumenta Tassinari (2014), o modelo é esse, o único que temos disponível e que conhecemos (paredes, janelas, quadros, canetas, lápis, alunos, professores, gestores, orçamentos etc). Pergunto-me quais são os elementos que mostram uma escola indígena diferente das que conhecemos. Em muitos casos, essas marcas que sustentam a diferença, são pequenas, às vezes quase não as vemos porque estamos a procura das grandes pinturas. Mas é certo que elas estão lá. No tempo da aprendizagem, nos sentidos que a escola adquire, na prática escolar pautado pela rejeição do mérito, nos saberes do povo que atravessam a escola. Mais uma vez cada povo marca de forma diferente essa escola, porque antes de qualquer coisa, é a escola uma prática cultural.

No contexto da história da pedagogia ocidental, principalmente as reflexões a cerca das teorias das epistemologias escolares, inferia que a escola era produzida por um currículo escolar que era uma seleção de conteúdos e, nesta seleção, muitas coisas ficaram de fora. Porém, em nossa sociedade o que ficou dentro foi posto como necessário, seja pelo poder de nos tornarmos supostamente mais humanos, seja aqueles que nos fariam ter acesso as supostas conquistas da humanidade. A partir de todas as discussões mais recentes, principalmente com os elementos conceituais que agora temos disponível (colonialidade do poder, ser, saber e natureza; identidade/diferença, hibridismos, traduções, eurocentrismo etc), quando olhamos para a escola indígena, vemos que até muito recente, quase tudo dos povos indígenas ficaram de fora da escola. Mas a pergunta é, como escolarizar esses conhecimentos? Embora já houvesse ouvido de um professor indígena Jaboti que muitos saberes e conhecimentos indígenas não poderiam ser escolarizados, a experiência de pesquisa com os/a professores/a Gavião mostra que algumas atividades não fazem sentido na sala de aula.

Muitos saberes que circulam em torno da geografia, da história, da matemática, chegam a escola através da oralidade e, talvez devam continuar nela, pois são práticas que se reinventam toda vez que chega a escola. A defesa dos/a professores/a com referência as práticas tradicionais como a coleta de castanha, mostra que não é a escola que deverá

escolarizar essas práticas enquanto uma pura sistematização, mas as práticas tornarem-se escolas, reconstituindo nossa percepção do que é o conhecimento enquanto elemento de escolarização. Assim, considerando o exposto até aqui, podemos dizer de forma preliminar que, a concepção dos/a professores/a Ikolen (Gavião) a respeito da escola, difere dos pressupostos oficiais de origem eurodescendente, pois ao incorporarem práticas de educação que articula o espaço escolar aos espaços mais amplos da comunidade, os/a professores/a dilatam o sentido de escola, aluno/a, professor/a, ensino e aprendizagem, rompendo padrões estabelecidos e se aproximando de uma educação intercultural crítica e decolonial.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Cristovão Teixeira. **Da Maloca à Escola**: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta-Larga de Rondônia. 2007. 131f. (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Núcleo de Ciência e Tecnologia. Universidade Federal de Rondônia, 2007.

ALBERT, Bruce. Terras Indígenas, Políticas Ambiental e Geopolítica Militar no Desenvolvimento da Amazônia: a propósito do caso Yanomami. **Revista Museu do Pará Emílio Goeldi**, nº9, p. 18 -17. Nov. 1991.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Enredo da Tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ALVES, Diógenes S. O processo de Desmatamento na Amazônia. **Revista Parcerias Estratégicas**, nº 12, p. 25 – 32. Set. 2001.

ALVES, Edna Ursulino; SILVA, Kelina Bernardo; BRUNO, Riselane de Lucena Alcântara; ALVES, Anarlete Ursulino; CARDOSO, Edson de Almeida; GONÇALVES, Edilma Pereira; BRAZ, Maria do Socorro Souto. Comportamento fisiológico de sementes de pitombeira [Talisia esculenta (A. ST. Hil) Radlk] submetidas à desidratação. **Rev. Bras. Frutic.** V.30, N.2, Jaboticabal, June, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-29452008000200042&script=sci_arttext>. Acessado em Fevereiro de 2015.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANGELI, Aline. **Tecnona Grandos (teca)**. Instituto de Pesquisa e Estudos Florestais. Disponível em: <<http://www.ipef.br/identificacao/tectona.grandis.asp>>. Acessado em: Fevereiro de 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARAÚJO de Tiago; LEÔNIA, Ana, ALVES, Chaves, GIUSEPPE, Ângelo, ROMERO, Espíndola, FERREIRA Ricardo Osório. Etnopedologia: uma abordagem das etnociências sobre as relações entre as sociedades e os solos. **Revista Ciência Rural**. Universidade Federal de Santa Maria. V.43,n.05, Mai, 2013.

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

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças no espaço escolar**. 2005. 304 f. tese (Doutorado em Educação) Centro de ciências Humanas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2005.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Revista Série- Estudos**. n. 31, p. 25-34, Jan./Jun. 2011.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Revisa Currículo Sem Fronteira**. v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/backes-pavan.pdf>. Acessado em 25 de Abril de 2015.

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.

BATALLA, Guillermo Bonfil. **La teoria del control cultural em el estudio de proceso étnico**. Brasília: Tempo brasileiro, 1988.

BAUER, Martin W.; JOUCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A Missão Summer Institute of Linguistics e o Indigenismo Latino-Americano: história de uma aliança (década de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 45-85, USP, 2004.

BECKER, Berta K. **Geopolítica da Amazônia: a nova fronteira de recursos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

BECKER, Berta K; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia O. **Fronteira Amazônica: questão sobre a gestão do território**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do rio de Janeiro, 1990.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Cad. Cedes. Campinas, v. 27, n.72, p.197-213, maio/ago, 2007.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio J. J. (org.). **Educação, Cultura e Relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **A canoa do tempo: tradição oral e memória indígena**. 2008. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br>>. Acessado em Março de 2014.

BESSA FREIRE, José Ribamar. A demarcação das línguas indígenas no Brasil. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Políticas culturais e povos indígenas** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

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

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. V. 24, p. 68-75, 1996.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípio e normas na legislação em vigos. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9304 de 20 de Dezembro de 1996.

CABAÇO, José Luis; CHAVES, Rita. Frantz Fanon: Colonialismo, violência e identidade cultural. In : JUNIOR, Benjamin Abdala. **Margens da Cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

CANCINO, Hugo. Modernidad y tradición en el ensamio latinoamericano en los siglos xix y xx. Insumisos - **Revista Sociedad y discurso**, AAU, No. 3, 2003. Disponível em: <[http://vbn.aau.dk/en/publications/modernidad-y-tradicion-en-el-pensamiento-latinoamericano-en-los-siglos-xix-y-xx\(967627a0-cd5d-11db-9e19-000ea68e967b\).html](http://vbn.aau.dk/en/publications/modernidad-y-tradicion-en-el-pensamiento-latinoamericano-en-los-siglos-xix-y-xx(967627a0-cd5d-11db-9e19-000ea68e967b).html)> Acessado em Fevereiro de 2015.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

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

CARDOZO, Ivaneide Bandeira; VALE JÚNIOR, Israel Correa (Org.). **Diagnóstico Etnoambiental Participativo, Etnozoneamento e Plano de Gestão Terra Indígena Igarapé Lourdes**. Porto Velho: Kanindé, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 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.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuel. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARVALHO, Wilson de. **Flashes da Amazônia**. São Paulo: EDANEE, 1964.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida. Língua e identidade: problematizando a diversidade linguística na escola. **Revista Sitientibus**. Feira de Santana, n. 37, p. 135-149, Jul/Dez, 2007.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **Revista Entreletras**. Araguaia, v. 4, n.1, p. 24-34, Jan/Jul, 2013.

COSTA, Kelerson Semerene. Apontamento sobre a formação da Amazônia: uma abordagem continental. **Revista Série Estudos e Ensaios**. v.1 ano. 2. Flacso. Jun. p. 01-25, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modelos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: o sentido político e pedagógico da formação. **Conjecturas**. Filos. Educ. Caxias do Sul, v. 18, n. Especial, p. 33-47, 2013.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Revista Educar**. Curitiba, n. 32. p. 143-159, 2008.

CUSICANQUI, Silvia. **Violencias (re) Encubiertas en Bolivia**. La Paz: Piedra Rota, 2010.

DOMINGUES, Cesar Machado. **A Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas e a Integração do Noroeste**. Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH: Memória e Patrimônio. p. 2-24, 2010.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversas entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O Nome dos Outros: narrando a auteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSSEL, Henrique. **O encobrimento do outro: origem do mito da modernidade**. Petrópolis: vozes, 1993.

ELKHOURI, Mauro Michel. **Rizoma e educação**: contribuições de Deleuze e Guatarri. Disponível em: <<http://www.abrapso.org.br>> Acessado em 27 de Março de 2015.

ESCOBAR, Arturo. **Lá Invenção del Tercer Mundo: Construcción y Desconstrucción del Desarrollo**. Fundación Editorial el Perro y la Rama: Caracas, 2007.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang. **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento e poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELZKE, Lediane Fani. **Quando os Ouriços Começam a Cair**: a coleta da castanha entre os índios Gavião de Rondônia. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade Federal de Rondônia UNIR, Porto Velho, 2007.

FERREIRA, Manuel Rodrigues. **A Ferrovia do Diabo**. São Paulo. Melhoramentos, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 405-423, Jul/Dez, 2002.

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.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**. n. 23, Mai./Ados. 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido: Paz e Terra, 1993.

FRIEDMAN, Susan Starford. O Falar da fronteira: hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. **Crítica das Ciências Sociais**. N. 61, p. 05- 28, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GALLO, Silvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. In: Reunião anual da ANPED, 24. Programa e Resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995.

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.

GASKELL, George. Entrevista individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento: metodologias de pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV, 2012.

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

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: GARCIA, Regina Leite. **Diálogos Cotidianos**. Rio de Janeiro: DP et ALLI, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural de nosso tempo. **Educação e Realidade**. v.22, n.2, p. 15-46, Ju./Dez. 1997.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. V. 24, p. 68-75, 1996.

HAUAI, Antônio e Villar; SALLES, Mauro de. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. A Amazônia Indígena: conquista e desafios. Revista. **Estudos Avançados**, nº 53, p. 18 – 4. Abr. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Visão do Paraíso**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ISIDORO, Edineia Aparecida. **Situação Sociolinguística do Povo Arara**: uma história de lutas e resistências. 2006.138f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2006.

KEPPI, Jandira; MARKUS, Cledes; FELZKE, Fani. **Cultura viva do povo Ikólóéhj Gavião**. São Leopoldo: OIKÓS, 2015.

KAPIAAR, Zacarias Gavião. **Bekáh**: o lugar da educação tradicional Gavião. 2015. 39f (Graduação em Licenciatura em Educação Básica Intercultural). Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Ji-Paraná. 2015.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

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

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais**: Perspectivas Latino – Americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

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.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Frederico Alexandre de Oliveira. **Soldados da Borracha**: das vivências do passado às lutas contemporâneas. 2013. 158f. Mestrado (Mestrado em História) Universidade Federal do Amazonas, 2013.

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.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, Maio/Ago, 2006.

MADARI, Beáta Emöke; CUNHA, Tony Jarbas Ferreira; NOVOTNY, Etelvino Henrique; Débora MILORI, Marcondes Bastos Pereira; NETO, Ladislau Martin; BENITES, Vinicius de Melo; COELHO, Maurício R. SANTOS; Gabriel A. Matéria Orgânica dos Solos Antrópicos da Amazônia Terra Preta de Índio): Suas Características e Papel na Sustentabilidade da Fertilidade do Solo. In: TEIXEIRA, Wenceslau Geraldes; KERN, Dirse Clara; MADARI, Beáta; LIMA, Herdinaldo Narciso; WOODS, William. **As Terras Pretas de Índio da Amazônia**: sua caracterização e uso deste conhecimento na criação de novas áreas. EMBRAPA: Manaus, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril, 1978.

MARTÍNEZ, Maria Elena et al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

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.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Educação Guarani: Compartilhando saberes, construindo conhecimentos. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MEYER, Julien; DENTAL, Laurence. **Língua Gavião assobiada**. DVD. Museu Goeldi, 2010.

MIGNOLO, Walter D. A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino – Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Descolonización Epistémica y Ética: la contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. **Rev. Venez. de Econ. Y Ciencias Sociales**. v.7, n. 3 p. 175-195. Sept/Dic, 2001.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, Língua e Identidade. n.34, p. 287-324, 2008.

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

MOORE, Denny. Classificação Interna da Família Linguística Mondé. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 515-520, 2005. Disponível em: <www.gel.org.br> Acessado em 15 de Abril de 2014.

MOORE, Denny. Relatório – **Pesquisa de Campo na Reserva dos Índios Gavião e Arar em Rondônia**. Museu Goeldi. Outubro de 1987.

MORAES, Orlando. **Amazônia Espoliada**. Rio de Janeiro: NAP, 1958.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Porto Alegre: ULBRA, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e identidade étnica. Revista **inclusão social**. UFMG, 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Os processos próprios de aprendizagem e a formação de professores indígenas. **Práxis educativa**. v. 7, Número especial, p 155-173, Dez. 2012.

NASCIMENTO, Adir; URQUIZA, A.H. Aguilera. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

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.

NEVES, Josélia Gomes; TAMBORIL, Maria Ivonete Tarbosa. **Fragmentos de Historiografia Amazônica: alfabetização e memória intercultural**. In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010, São Luis. Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra Moral**. Paraná: SEED, 2009.

NÓBREGA, Renata da Silva. **Contra as Invasões Bárbaras, a Humanidade**. A luta dos Arara (Karo) e dos Gavião (Ikólóéhj) contra os projetos hidrelétricos do Rio Machado, em Rondônia. 2008. 216f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, 2008.

NUNES, Dorisvalder Dias. Rondônia: ocupação e ambiente. **Revista Presença**. Ano XI, n. 14. Disponível em: <<http://www.revistapresenca.unir.br/boletim-presen%C3%A7a/07dorisvalderdiasnunesrondoniaocupacaoeambiente.pdf>> Acessado em Julho de 2013.

OLIVEIRA, Bernadete de Castro. Cultura e Natureza: um Exemplo entre os Índios Xavante da TI Sangradouro, Volta Grande – MT. **Revista Espaço e Cultura**. UERJ. N.23. p. 18 – 32. Jan, jun, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma História da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indígena e educacional. **Educação e Sociedade**. v.33, n. 120, p. 765-781, Jul./Set. Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2009.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **Formação de Professores Indígenas em Rondônia**: a interculturalidade e seus desafios. 2011. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PAULA, Jânia Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ: escola e seus modos de vida**. Dissertação, 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR, Porto Velho, 2008.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v.8, n.2, 2014.

PEREGRINO JUNIOR, A. **Panorama Cultural da Amazônia**. Bahia: Progresso, 1960.

PEREIRA, José Matias. O processo de ocupação e de desenvolvimento da Amazônia: a implementação de políticas públicas e seus efeitos sobre o meio ambiente. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 34 n. 134 abr./jun. 1997.

PILOTTO, Fátima Maria. Diferentes tipos de corpos para diferentes tipos de esportes. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luiz Enrique Sacchi; RIPOLL, Daniela; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Ensaio em estudos Culturais, educação e ciência**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PINTO, Maria Dolores de Oliveira Soares. **Os Processos de Construção de uma Escola Diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa**. 2011. 213f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Revista Pólis**. n. 31, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World – Systems Research**, VI, n.2 p.342-386, Summer/Fall, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Anibal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Revista Estudos Avançados**, Ano 6 v. 16, p. 73- 80, 1992.

RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo. Desenvolvimento, pós-estruturalismo e pós-desenvolvimento: a crítica da modernidade e a emergência de “modernidades” alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 26, n. 75, Fev.2011.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: claraluz, 2005.

REY, Fernando González. Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: **os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira, 2005.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; Eckert Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Célia Regina Jardim; GUAZZELLI, Augusto Barcellos. **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, Set/Dez, 2006.

RUSSO, Kelly. Quando a Lei Propicia um Encontro: negros e índios na construção de um novo paradigma. In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernando; LINS, Mônica Regina (org). **Diálogos Interculturais, Currículo e Educação**: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2009.

SACRAMENTA, Diane Maria Oliveira; COSTA, Benhur Pinós da. A Questão Agrária e Migrações na Amazônia Brasileira: o caso do assentamento Canoas no município de Presidente Figueiredo/AM. **Revista online**. Universidade Federal Fluminense. Disponível:

<<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Diane%20Maria%20Oliveira%20Sacramenta.pdf>>. Acessado em Fevereiro de 2014.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente Como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e cultura de fronteira, **Revista Sociol. USP**, São Paulo. Ano 5. V 1-2. p. 31-51, 1994.

SANTOS, Vanúbia Sampaio. **Expressões Identitárias no Espaço Escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia**. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Os Espíritos Perdem o Couro**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Núcleo de Ciências e Tecnologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

SEMPRIMI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Maria das Graças S. N. **O Espaço Ribeirinho**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

SILVA, Edilane Ferreira da; COSTA, Érika Maria Asevedo; MOURA, Geraldo Jorge Barbosa de. Topofobia e topofilia em “a terra”, de “os sertões”: uma análise ecocrítica do espaço sertanejo euclidiano. **Soc. & Nat.**, Uberlândia, 26 (2): 253-260, mai/ago/2014a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

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.

SMILJANIC, Maria Inês. Da “invenção” à “descoberta científica” da Amazônia: as diferentes faces da colonização. **Revista Múltipla**. Brasília, n.6 v.10, p. 9-38,2001

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: JUNIOR, Benjamin Abdala. **Margens da Cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

STRELHOW, Thyeles Borcarte, Breve História Sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <http://ww.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pd> . Acessado em Abril de 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A sociedade Contra a Escola. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org). **Educação Indígena**: reflexões sobre narrativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2012.

TAPIA, Luis. Formas de interculturalidad In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto internacional de integración, 2010.

TEIXEIRA, Marco D. Fonseca; DANTE, R. **História regional**: Rondônia. Porto velho: Rondoniana, 2000.

AGUILERA, Antônio Hilário Urquiza. Educação escolar indígena no Brasil: os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Versos e reversos da educação**: das políticas as pedagogias alternativas. Goiás: PUC/GO, 2010.

VALE JÚNIOR, José Frutuoso do; SOUZA, Maria Ivonilde Leitão de; NASCIMENTO, Pedro Paulo Ramos Ribeiro do; CRUZ, Diego Lima de Souza. Solos da Amazônia: etnopedologia e desenvolvimento sustentável. **Revista Agro@mbiente On-line**, v. 5, n. 2, p.158-165, maio-agosto, 2011. Disponível: revista.ufrr.br/index.php/agroambiente/article/

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contra pontos**. Ano 2, n.4, Jan/Abri. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Ago. n 23, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí**: uma contribuição a formação de professores indígenas de Rondônia. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2011.

WALKER, Maristela Rosso. **Identidade Puyanawa e a escola indígena**. 2012. 360 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.12: p. 209-227, Enero-Junio, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in – surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Entrevista a Walter Mignolo. **Revista Latinoamericana Polis**. v. 2, 2003.

WALSH, Catherine. **La interculturalidade em la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder Disponível em: <<http://polis.revues.org/7138>> Acesso: 15/09/2015.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maingá, n.23, p. 27-32, 2001

VIAÑA, Jorge. Reconceptualizando la interculturalidade. In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto internacional de integración, 2010.

WOORTMANN, Klaas. O Selvagem e a História: Heródoto e a questão do outro. **Revista de antropologia**. São Paulo, USP, v. 43 no 1, p. 13 – 59, 2000.

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.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagma. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: Ed, ULBRA, 2011.

APÊNDICE A

BREVE REFLEXÃO SOBRE PESQUISAS QUE CONSIDERAM COMO OBJETO DE ANÁLISE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

No sentido de produzir uma breve reflexão a respeito da possibilidade de desenvolver a pesquisa a respeito da escolarização indígena Gavião, cujo objetivo, como já mencionei, é identificar concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) sobre a escola, busquei sistematizar uma análise preliminar de outros estudos que foram realizados no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação em nível de doutorado que consideraram como objeto de produção de dados e análise, o processo de escolarização em contextos indígenas, principalmente aqueles que de uma forma ou de outra, produziram respostas a respeito de concepções indígenas a respeito da escola, ou mostraram algum tipo de articulação entre a escola e as identidades indígenas.

Esclareço que o levantamento preliminar não se configura como um estado da arte do tema proposto, pois, não abrangeu os inúmeros meios de divulgação do conhecimento, como periódicos especializados, congressos, e todos os Programas de Pós-Graduação da Área, pois, segundo Romanowski; Ens, (2006, p. 39), “estado da arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento nos diferentes aspectos que geram produções. Entretanto, seguindo os critérios estabelecidos nesta breve análise, o levantamento possibilitou fazer uma primeira aproximação “[...] as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), das pesquisas analisadas que versam sobre o processo de escolarização indígena. Portanto, o que apresento em seguida, representa um breve levantamento que considerou os critérios que esclarecemos

abaixo. O processo de busca de pesquisas que abordam a questão escolar em contextos indígenas se deu basicamente na seleção de teses produzidas no Brasil, respectivamente nos últimos quatro anos.

Outro elemento importante na caracterização dos critérios que me impeliram a escolher as fontes de dados, diz respeito ao fato de que optei em observar as produções de Programa de Pós-Graduação em Educação que possuem os resumos de suas teses publicadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além dessa base de dados, recorri as teses que já foram defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o povo indígena Gavião de Rondônia. Ainda neste conjunto apresento, teses defendidas no programa de Pós – Graduação em Educação da UCDB que são importantes para pensar a questão indígena. A escolha do programa dessa universidade se deve ao fato de que este é o único programa em educação que possui uma linha de pesquisa voltada para a temática indígena.

Devo mencionar que no conjunto de estudos elegidos para compor este quadro não sistematizei as dissertações, embora acredito que sejam documentos importantes para a questão indígena, privilegiei um quadro mais sucinto produzido a partir de teses.

Assim, o processo de busca considerou os resultados que apareceram no banco de tese mencionado, além de outros que foram escolhidos por que abordavam diretamente o povo pesquisado. As palavras-chave utilizadas foram: **Educação indígena**, com um total de 86 resultados incluindo teses e dissertações. Deste conjunto, constatou-se 23 teses em educação no período de 2011 a 2012. Vale salientar que no respectivo descritor, escolhi o período de 2010 a 2014, entretanto, foi possível observar que no banco de teses da CAPES somente o período de 2011 a 2012 encontra-se disponível, o que infere a possível desatualização do banco.

Seguidamente, utilizei como possibilidade de busca, a palavra **escola indígena**, momento em que apareceu um total de 49 resultados. Uma análise dos títulos e resumos constatou que várias teses já haviam sido mostrados com a utilização da palavra **educação indígena**, o que impeliu descartar as teses repetidas. Do conjunto de teses apresentadas, organizei o quadro que segue abaixo contendo 21 teses que melhor expressavam a característica do estudo em tela.

No que se referes a teses de que já pesquisaram o povo indígena Gavião de Rondônia na área de educação, duas teses são destacadas, a tese: Cultura Escrita em

Contextos Indígenas de autoria de Josélia Gomes Neves no Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar da UNESP – Araraquara e a tese: Comunidade de Formação e Prática Pedagógica Indígena: inclusão digital e identidade cultural no Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo da PUC/SP.

Quadro 01. Teses realizadas em Programas de Doutorado em Educação que versam sobre o processo de escolarização indígena.

Teses em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem a articulação da educação, interculturalidade e povos indígenas					
Ord.	Ano	Instituição	Nome da Tese	Autor	Objetivo Principal
01	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TICUNAS NO ALTO SOLIMÕES/AM	BENDAZZOLI, Sirlene	“Compreender como as políticas públicas para a educação escolar indígena dialogam com o contexto histórico e político específico do povo Ticuna, tomando como foco o trabalho de educação promovido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) e, especificamente, os cursos de magistério indígena, preparação para a docência em nível médio e de licenciatura intercultural”
02	2011	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP	PROJETO AÇAÍ: UMA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DE RONDÔNIA	VENERE, Mario Roberto	“Analisar o Projeto Açaí – Formação de Professores Indígenas, que se insere no Programa e Educação Indígena desenvolvido pelo Governo do Estado de Rondônia, no período de 1998 a 2004”.
03	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFB	O IMPOSSÍVEL MATERIAL DE ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: APORIAS, ALQUIMIAS E IDEOLOGIAS	SILVA, Renato Izidoro da	“Trata da educação escolar indígena acerca da configuração de sua realidade contemporânea. Sugerimos como hipótese central que a educação escolar indígena contemporânea apresenta como

					sendo uma de suas facetas mais relevantes e possivelmente hegemônicas em relação a outros direcionamentos nesse campo”
04	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS	AÇÃO COMUNICATIVA & EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL E EMANCIPATÓRIA: ENCONTRO ENTRE DOIS MUNDOS POSSÍVEIS?	TRAVESSINI, Neodir Paulo	“Compreender as complexas interações interétnicas estabelecidas entre sujeitos/atores sociais vinculados a tradições socioculturais distintas: a modernidade com sua razão instrumental, e, seus imperativos sistêmicos que lhes são inerentes, em sua interação dialética com o mundo da vida indígena”
05	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	HERMENÊUTICA DAS BASES ANCESTRAIS DA EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS SIMBÓLICOS NOS MOVIMENTOS INDÍGENAS NO EQUADOR	PAREDES, Edesmin Wilfrido Palacios	“Estudar/compreender, as bases ancestrais da educação e seus desdobramentos, com base em uma perspectiva mitohermenêutica e simbólica, nos movimentos sociais indígenas no Equador”
06	2011	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP	COMUNIDADE DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA INDÍGENA: INCLUSÃO DIGITAL E IDENTIDADE CULTURAL	PEDROSA, Neide Borges	“Investigar a implantação e implementação de ambientes digitais nas referidas aldeias, como parte de um processo de inclusão digital das comunidades indígenas que ali vivem, como parte de um processo de inclusão digital das comunidades indígenas que ali vivem, numa perspectiva de emancipação”
07	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG	CIRCULANDO COM OS MENINOS: INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGENS DE MENINOS INDÍGENAS XAKRIABÁ	SILVA, Rogerio Correia da	“Investigar as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e o aprendizado da criança na sociedade indígena Xacriabá, a partir de um olhar mais atento às interações sociais em que meninos acima de oito anos de idade participam, especificamente, dos seus modos de participação nas comunidades de prática de seu grupo social”
		UNIVERSIDADE DO	ORTÓPTICA, ORALIDADE E O LETRAMENTO: A VISÃO	SECIN,	“Essa pesquisa tem como objeto de estudo a diversidade

08	2011	ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ	BINOCULAR DOS INDÍGENAS GUARANI MBYA DA ALDEIA SAPUKAI (RJ)	Viviam Kazue Ando Vianna	visual dos alunos culturalmente plurais da escola brasileira, expressa em termos ecológicos em seus distintos modos de ver e interagir no mundo, não necessariamente alinhados às demandas visuais da cultura escrita”.
09	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG	OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DIFERENCIADA: O CASO DA ESCOLA INDÍGENA IXUBAY RABUI PUYANAWA	PINTO, Maria Dolores de Oliveira Soares	“Investigou os processos de construção da escola Ix?bây Rabu? Puyanawa nos moldes de uma escola diferenciada, levando em consideração suas características: específica, bilíngue, intercultural e de qualidade (CAVALCANTI, 2008 e 1999; D’ANGELIS E VEIGA, 1997; DALMOLIN, 2004; GRUPIONI, 2006; MAHER, 1996 e 2006; MINDLIN, 2004; MONTE, 2000; RODRIGUES, 2007). A investigação tomou como ponto de partida teórico o reconhecimento da especificidade étnica, das singularidades culturais e do privilegiamento dos conteúdos presentes na cultura tradicional forjados em costumes pré-colonizadores e na língua puyanawa”
10	2012	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS	DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA PRESCRIÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DA DIFERENCIAÇÃO	TROQUEZ, Marta Coelho Castro	“Esta pesquisa analisou os limites e as possibilidades de diferenciação do discurso pedagógico oficial nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena, mais especificamente no que diz respeito à educação básica. Para tanto, adentrou o contexto de produção do discurso pedagógico oficial para a gestão da diferença, organizado pelos documentos curriculares oficiais que orientam a educação nacional e específicos para a educação escolar indígena, a partir do cruzamento dos campos de estudos da educação escolar indígena e do currículo.”
					“Entrelaçar compreensões e

11	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	MEMÓRIAS INDÍGENAS/NHE ENGA: VOZ	BATISTA, Hildonice de Souza	desvelamentos de significados, a partir das vozes/memórias e experiências vividas por professores e professoras indígenas das comunidades Kiriri, Pataxó e Tumbalalá”
12	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A DESCONSTRUÇÃO DA SUBALTERNIDADE INDÍGENA AKAIGANG	ORCO, Claudio Luiz	“Inscrito num espaço de reflexão no qual a politização étnica, a educação intercultural e o papel do ensino e da escola no processo de desconstrução das chamadas Identidades Colonizadas colocam-se como temáticas centrais entre professores atuantes nas comunidades indígenas, este trabalho procura indagar em que medida tais reflexões articulam-se coletivamente e são convertidas por estes atores sociais em práticas educativas destinadas à desconstrução da subalternidade indígena”.
13	2012	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS	A IDENTIDADE ÉTNICA DA CRIANÇA GUATÓ DA ALDEIA UBERABA, REGIÃO DO PANTANAL (CORUMBÁ-MATO GROSSO DO SUL)	SILVA, Margareth Araujo e	“Conhecer e analisar as práticas culturais para as crianças Guató da Aldeia Uberaba, localizada na região pantaneira de Corumbá, Mato Grosso do Sul, onde está localizada a Terra Indígena Guató [...] As práticas culturais relativas à constituição de uma identidade cultural própria ao mundo infantil da criança Guató foi descrita através da experiência das crianças na vida cotidiana na Aldeia Uberaba, no contexto uma educação indígena”.
14	2012	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM	IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA	WALKER, Maristela Rosso	“Analisar a identidade puyanawa com base nos letramentos na escola Ixubã Rabuy Puyanawa, destacando aspectos de sua cultura e de sua história, a fim de verificar se a educação formal contribui ou não para o fortalecimento da identidade desta etnia”.
					“Analisar as relações

15	2012	UNIVERSIDADE DE METODISTA DE PIRACICABA - INIMEP	BRINCADEIRAS E RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ETNIA SATERÉ-MAWÉ	BARROS, João Luiz da Costa	interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas, na escola e nos contextos sociais específicos. Procura responder a questão: de que modo as relações interculturais se articulam no espaço escolar e nas brincadeiras das crianças indígenas Sateré-Mawé?
16	2012	UNIVERSIDADE DE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	"AS AÇÕES CIVILIZATÓRIAS E DE CONVERSÃO AO CATOLICISMO DAS MISSÕES SALESIANAS JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS DO RIO NEGRO/AMAZONAS (1960/1980)"	COSTA, Mauro Gomes da	“Investiga os contatos intersocietários das Missões Salesianas com os povos indígenas do Noroeste Amazônico no período 1960-1980. A partir da abordagem sócio-histórica e cultural, com base em fontes orais e documentais, analisa as estratégias missionárias salesianas para a catequização, conversão ao catolicismo e a civilização do índio”.
17	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE	DISCURSO COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PANKARÁ	BARBALHO, Jose Ivamilson Silva	“Estudo analisa o lugar do discurso como prática de transformação social, baseado nos pressupostos conceituais e analíticos instituídos por Norman Fairclough (mudança discursiva em relação à mudança social e cultural); as repercussões de sentido sobre o papel da escola para os povos indígenas do Nordeste; a influência e a profusão do debate acadêmico quanto aos muitos significados e representações da educação diferenciada, pleiteada pelos povos indígenas do país; a relevância da perspectiva intercultural da educação no campo da diversidade cultural e os processos de formações discursivas e interdiscursivas no âmbito da práxis político-pedagógica desenvolvida por professores/as e lideranças do povo Pankará.”
			ORGANIZAÇÃO SOCIAL E		“Registrar, sistematicamente,

18	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT	EDUCATIVA DAS MULHERES DA ALDEIA PIMENTEL BARBOSA: UMA ETNOGRAFIA DAS EDUCADORAS PIÔ A "UWE (MULHERES XAVANTES)	REZENDE, Maria Aparecida	o mundo da educação feminina A'uwe e aceitar que o foco seja documentar o seu cotidiano que torna a pesquisa aliada para apresentar, ao máximo possível, o desenvolvimento de suas atividades; transformar-se em instrumento de pesquisa escolar, como é o desejo das mulheres, para que os professores indígenas possam incentivar e fortalecer, junto às crianças e jovens mulheres, a continuidade desse trabalho tradicional que as idosas A'uwe vêm transmitindo ao longo de suas gerações.”
19	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG	OS PROJETOS SOCIAIS POVO INDÍGENA XAKRIABÁ E A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS: ENTRE O "DESENHO DA MENTE", A "TINTA NO PAPEL" E A "MÃO NA MASSA"	ESCOBAR, Suzana Alves	“Descrever e analisar as práticas de associativismo do Povo Indígena Xacriabá focalizando a participação dos sujeitos na elaboração, implantação e gestão dos projetos sociais, processo esse mediado também pelas práticas da oralidade e escrita dos envolvidos”.
20	2012	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS	CONHECIMENTOS BAKAIRI COTIDIANOS E CONHECIMENTOS QUÍMICOS ESCOLARES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	LOPES, Edineia Tavares	Investida os “desafios encontrados na efetivação do Ensino de Química no contexto da Educação Escolar Indígena junto aos Bakairi da Aldeia Aturua no Estado de Mato Grosso. A partir da compreensão de como os Bakairi se apropriaram da escola e da ideia de cultura, busca-se, inicialmente, compreender a relação que o grupo investigado mantém com a escola e com os conhecimentos escolares e, em seguida, focar o olhar na realidade do Ensino de Química nesse contexto”.
21	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF	TAMÃKÃYÃ: APROXIMAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIAS E CULTURAS EM CRUZEIRO DO SUL - AC	BAMBIRRA, Vera Lucia de Magalhaes	“Compreender como convivem as epistemologias e as culturas indígenas e não-indígenas presentes na escola indígena Tamãkãyã, parti basicamente de experiências vividas e

					posteriormente refletidas ao longo da pesquisa com a comunidade indígena Noke-Ko?”.
Teses desenvolvidas em Programas de Doutorado em Educação produzidas com indígenas Gavião de Rondônia					
01	2009	UNESP	CULTURA ESCRITA EM CONTEXTOS INDÍGENAS	NEVES, Josélia Gomes	“[...] sistematizar a história de alfabetização e escolarização dessas sociedades indígenas, bem como compreender o modo de apropriação do objeto escrito” (p. 12)
02	2011	PUC-SP	COMUNIDADE DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA INDÍGENA: INCLUSÃO DIGITAL E IDENTIDADE CULTURAL	PEDROS A. Neide Borges	“[...] investigar a implantação e implementação de ambientes digitais nas referidas aldeias, como parte de um processo de inclusão digital das comunidades indígenas que ali vivem, numa perspectiva de emancipação” (p. 11).
Teses produzidas na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB que versam sobre a temática escolarização indígena..					
2013	01	UCDB	“VÃO PARA A UNIVERSIDADE, MAS NÃO DEIXEM DE SER ÍNDIOS”: IDENTIDADES/ DIFERENÇAS INDÍGENAS PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	LIMA, Sônia Filiú Albuquerque	“[...] discute as representações indígenas produzidas no discurso colonial, as expectativas dos indígenas-acadêmicos e de suas comunidades sobre sua entrada na universidade e o próprio processo de inserção na universidade e a produção de identidades/diferenças indígenas nesse espaço/ tempo fronteiriço”.
2014	02	UCDB	A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO GRANDE/MS: IDENTIDADES E DIFERENÇAS	VIEIRA, Carlos Magno Naglis	“[...] identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, no município de Campo Grande/MS”
			RELAÇÕES MULTI/INTERCULTURAIS E IDENTITÁRIAS A PARTIR DO	NOGUEIRA, José	“[...] Essa pesquisa, que tem como recorte espacial a escola Kaiowá e Guarani Nãdejara

2015	02	UCDB	USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE DA ESCOLA MUNICIPAL NÁNDEJARA NA RESERVA TE'YIKUE EM CAARAPÓ, NO MATO GROSSO DO SUL	Francisco Sarmiento	localizada na aldeia Te'yikue, analisa a relação multi/intercultural do uso dessas tecnologias digitais pelos alunos e professores" (p. 10).
------	----	------	---	---------------------	--

No primeiro momento, após ler os respectivos resumos, selecionei do conjunto de materiais catalogado as seguintes teses para serem aprofundadas, pois pareceram em ser as que mais se aproximavam do estudo que estou propondo. Estas teses são: 1) Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia; 2) Os Processos de Construção de Uma Escola Diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa; 3) Documentos Curriculares para a Educação Escolar Indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação; 4) Identidade Puyanawa e a escola indígena; 5) Tamãkãyã: aproximações entre epistemologias e culturas em cruzeiro do sul - AC.

Após a seleção destas teses, recorri aos sites dos Programas de Pós-Graduação das Universidades onde as teses selecionadas foram produzidas. Foi possível localizar apenas algumas das teses selecionadas. As que foram encontradas referem-se as seguintes teses: Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia; a tese, Os Processos de Construção de Uma Escola Diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa e a tese, Identidade Puyanawa e a escola indígena. As demais teses não se encontram disponíveis para serem acessadas.

A tese Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia de autoria de Venere (2011) mostra o processo de construção da educação escolar indígena no Estado de Rondônia, respectivamente abordando os momentos os quais ocorreram o processo formativo de professores/as indígenas em Rondônia. Seu principal objetivo foi compreender a contribuição do Projeto Açaí na formação de professores indígenas em Rondônia. Para este autor, seu estudo apontou que há um esforço coletivo no sentido de dar significado a formação indígena, entretanto, Venere (2011) mostra a necessidade de ampliar os estudos com referência ao currículo das escolas indígenas, que deve ser

[...] construído juntamente com a comunidade indígena, devido às especificidades dessa cultura, que haja discussão sobre a questão da infraestrutura deficitária, que o Estado assuma a responsabilidade de efetivamente oferecer um calendário que seja discutido com a comunidade.

O acompanhamento pedagógico deve ser realizado constantemente com os professores indígenas nas escolas das aldeias, para sanar as dificuldades apontadas pelos próprios professores do Projeto (VENERE, 2011, p. 155).

Trata-se de uma tese importante para o estudo que estamos pretendendo, haja vista que mostra a existência de inúmeros professores indígenas Gavião que participaram do projeto Açai e hoje se encontram na Universidade. Estes professores provavelmente serão colaboradores da pesquisa que proponho.

Outro estudo que julguei importante mencionar, refere-se a tese de Pinto (2011), denominada: Os Processos de Construção de Uma Escola Diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa. Ao abordar o processo de construção de uma escola indígena no estado do Acre, a autora chama a atenção para o fato de que a educação indígena não pode estar descolada da identidade étnica, para ela, a identidade “[...] é forjada em interação, nunca isoladamente. É no outro que é visto o contraste, as semelhanças e as diferenças entre os grupos contrastados. Características que mostram a complexidade da formação identitária de um povo (PINTO, 2011, p. 18). O estudo realizado por esta autora, é importante na medida que analisa o currículo escolar indígena, as diversas formas pelas quais os saberes dispostos no interior da escola produzem os sujeitos indígenas.

Destaco também a tese de Walker (2012), denominada: A identidade Puyanawa e a escola indígena. A autora em questão analisa a educação desta etnia, principalmente sob o pressuposto do letramento. Mostra que a escola tem um papel importante na formação política deste povo ao desdobrar como elemento de discussão os conflitos e as relações Interétnicas construídas a partir do contato. Walker (2012) salienta que a preocupação principal desta etnia com referência a escola, é fazê-la um lugar para a revitalização da cultura indígena, principalmente da língua, elevando a autoestima indígena, ou seja, “[...] há uma crença de que primeiro é necessário se sentir índio Puyanawa para que o interesse em falar a língua indígena seja maior e com sentido” (WALKER, 2012, p. 316).

Como já mencionei outras teses de meu interesse não foram localizadas, assim, enviei e-mails para seus autores, no sentido de obtê-las, pois a primeira vista parecem importantes para ampliar os conhecimentos com referência a escola indígena. As teses já mencionadas me ajudam a compreender a impossibilidade de discutir escola indígena sem, contudo, refletir sobre as concepções/práticas que produzem a escola indígena, principalmente o que significa uma escola intercultural.

**Anexos I – Modelo de Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa - **“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”**: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) sobre a escola. no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: “Pesquisando com Zacarias Kapiaar”: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) sobre a escola

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Genivaldo Frois Scaramuzza

ENDEREÇO: Rua Pedro Augusto Soté, 241. Colina Park II, Ji-Paraná - RO

TELEFONE: (069) 92469741

ORIENTADORA: Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento

OBJETIVOS: A pesquisa em tela denominada, **Concepções de Professores Indígenas Gavião (Ikólóéhj) de Rondônia Sobre a Escola Intercultural**, institui-se com o seguinte objetivo geral: Identificar as concepções de professores indígena Gavião (ikólóéhj) de Rondônia sobre a Escola Intercultural. A pesquisa se propõe a produzir uma problematização dos seguintes objetivos específicos:

- Situar o povo indígena Gavião (Ikólóéhj) no âmbito do processo colonial da Amazônia Ocidental.
- Observar quais práticas são instituídas na escola na perspectiva de legitimar e fortalecer a identidade indígena.
- Verificar como os professores traduzem o conhecimento no contexto da escola.

Tem como principais sujeitos, os professores indígenas Gavião que compõe o quadro de docentes da aldeia Ikolen e Castanheira da Terra Indígena Igarapé Lourdes.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Será utilizado como método principal a etnografia pós-moderna, utilizando-se principalmente dos recursos da observação participante, a entrevista semi-estruturada, registros fotográficos e grupos de discussões.

RISCOS E DESCONFORTOS: Informa-se que não há riscos e prejuízos de qualquer espécie para os participantes da pesquisa.

BENEFÍCIOS: Com os estudos e resultados desta pesquisa, espera-se contribuir para se entender as formas como os povos indígenas da Amazônia Ocidental se relacionam com a escola, principalmente a constituição da percepção/práticas docentes a respeito da escola supostamente intercultural.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Informa-se que os professores que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação.

Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Informa-se que é garantido total sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisadora – Genivaldo Frois Scaramuzza - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Ji-Paraná - RO, _____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

Anexos II – Questões de Entrevista

Questões de entrevista

- 1) Fale um pouco sobre você. Quem é o professor/a.....Gavião?
- 2) Como foi sua experiência com a escola? (Sua formação)
- 3) Gavião precisa ou não de escola?
- 4) Fale livremente a respeito da escola de sua comunidade.
- 5) Como você percebe a relação da escola com a SEDUC?

Anexos III – Temas do Grupo de Discussão/Reunião

Temas problematizados no Grupo de Discussão/Renião

- 1) A Escola como espaço de formação política.
- 2) A escola como espaço para a problematização de direitos.
- 3) A escola como espaço de manutenção da língua Ikolen (Gavião)
- 4) A escola como espaço de fortalecimento da identidade Ikolen (Gavião).

Anexos VI – Termo de Concessão de Direito de Uso de Imagens

Termo de Concessão de Direito de Uso de Imagens

Eu, _____, nacionalidade brasileira, estado civil, _____ morador da Terra Indígena Igarapé Lourdes , inscrito no CPF sob o nº _____ e RG sob o nº _____, autorizo o uso de minha imagem para fins de divulgação e publicidade do projeto “Pesquisando com Zacarias Kapiaar”: Concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) sobre a escola, desenvolvida pelo Doutorando em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB Genivaldo Frois Scaramuzza no período de Março de 2013 a Novembro de 2015 no âmbito da linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Terra Indígena Igarapé Lourdes, ____ de _____ de 2015.

Nome

assinatura