

AS MARGENS DO ESTADO E AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

THE MARGINS OF THE STATE AND THE CONTRADICTIONS OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN RORAIMA

Marcos Antônio de Oliveira

Bacharel e Licenciado em História

Mestre em História

Doutor em Educação

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

marcos.oliveira@ifrr.edu.br

RESUMO

Esta é uma reflexão suscitada pela elaboração da nossa tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP, por meio da qual, entre outras questões, abordamos a temática indígena no Estado de Roraima. Neste artigo, utilizamos a proposta da Antropologia do Estado, que tem trazido soluções para o entendimento de determinadas situações nacionais por meio do estudo de ações governamentais que interagem com populações marginalizadas e em áreas nas quais aparentemente o Estado não se faria presente. Com fundamento no histórico da educação escolar indígena e nas leis implementadas a partir da Constituição de 1988, o texto aponta uma série de ações para a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada realizada pelas agências indigenistas e pelo movimento indígena. Levando em conta o desenvolvimento dos movimentos indígenas em Roraima e a maneira como foram construídas as propostas de educação escolar diferenciada no estado, tais ações acabaram passando da euforia para a frustração e a impotência. Nossa questão norteadora é esta: o que tem dificultado o desenvolvimento da educação escolar diferenciada indígena no Estado de Roraima? Assim, a hipótese levantada por este texto é que o Estado brasileiro, por meio de uma série de ações legais e ilegais, tem dificultado o desenvolvimento de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação escolar indígena. Política educacional. Roraima.

ABSTRACT

This is a reflection raised by the elaboration of a doctoral thesis presented to the Education School of USP, where, among other issues, addressed the indigenous theme in the state of Roraima. In this article, we used the proposal of the State's anthropology that has brought solutions to understand some national situations through the study of governmental actions that interact with marginalized populations and in areas in which the State apparently would not be present. With the history of indigenous school education and the laws implemented, as of the 1988 Constitution, the text points to a series of actions for the implementation of a differentiated indigenous school education carried out by the indigenous agencies and the indigenous movement. Taking into account the development of indigenous movements in Roraima and the way in which differentiated school education proposals were brought to the state, such actions ended up moving from euphoria to frustration and impotence. Our guiding question was: What has hampered the development of differentiated indigenous school education in the state of Roraima? Thus, the hypothesis raised by this text is that the Brazilian State, through a series of legal and illegal actions, has hindered the development of a differentiated indigenous school education proposal.

KEYWORDS:

Indigenous school education. Educational policy. Roraima.

INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de uma série de reflexões motivadas pela elaboração da nossa tese de doutorado¹, em que buscamos compreender as motivações que mobilizaram estudantes Macuxi para o *Campus* Amajari do Instituto Federal de Roraima. Nesse processo, a percepção da educação escolar indígena em Roraima se destaca pela sua importância como

¹ OLIVEIRA, M.A. Indígenas e ensino médio em Roraima: Demandas de estudantes macuxi. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. 175 p.

instrumento de luta do movimento indígena roraimense para fortalecer a luta política por terra e melhores condições de vida.

Entretanto, os povos indígenas que vivem em Roraima, em sua luta por uma educação escolar diferenciada, bilíngue e diversificada, apesar de todas as vitórias alcançadas, a partir dos anos 2000, na construção de uma legislação estadual e federal favorável, têm vivenciado dificuldades para a implantação das propostas inovadoras de educação escolar indígena formuladas por suas organizações devido às constantes interferências estatais.

Utilizando os referenciais teóricos da Antropologia do Estado, buscamos responder à pergunta central deste artigo: o que tem dificultado a implementação da educação escolar indígena em Roraima?

A hipótese para essa pergunta, alcançada por meio de leituras bibliográficas relacionadas ao desenvolvimento do processo de implantação dos referenciais legislativos na implementação da educação escolar indígena no Brasil e em Roraima, é que o Estado brasileiro, mediante uma série de ações legais e ilegais, tem dificultado o desenvolvimento de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada.

O artigo se divide em uma definição do conceito de Antropologia do Estado, a nossa concepção de educação escolar indígena e, por fim, os efeitos da legislação brasileira que estimularam o desenvolvimento da educação escolar indígena, particularmente no Estado de Roraima.

A PROPOSTA DA ANTROPOLOGIA DO ESTADO

Nas ciências humanas, um processo de transformações teóricas sobre as ações do Estado se iniciou nos anos finais da década de 1970² e prosseguiu pelas três décadas seguintes. A Sociologia e a Antropologia seguiram esse processo e têm apresentado soluções analíticas originais para

². A maioria dos trabalhos surgidos a partir dessa proposta tem sua inspiração nas teses de Michael Foucault, apresentadas em suas aulas no Collège de France, em 1978 e 1979, nas quais o seu conceito de governamentalidade e biopolítica foram levados ao limite em sua tentativa de entender os mecanismos de atuação do Estado (MIAGUSKO et al., 2017, p.17-18).

temas relacionados ao entendimento das intervenções do Estado nas populações marginalizadas que habitam tanto as periferias das cidades como o universo rural brasileiro. A proposta de uma Antropologia do Estado parece ter suas origens em alguns trabalhos desenvolvidos a partir do século XXI³.

O livro *Anthropology in the margins of the State* (DAS, POOLE, 2004) é considerado o grande marco da discussão sobre as tentativas de etnografar as ações do Estado sobre a lei, as normatizações e as formas de atividades legais e ilegais dos agentes estatais. O livro reúne artigos de Antropologia das margens que “ofrece una perspectiva única para comprender al estado, no porque capture prácticas exóticas, sino porque sugiere que dichos márgenes son supuestos necesarios del estado, de la misma forma que la excepción es a la regla”(DAS&POOLE, 2004, p.20).

Telles (2014, p. 214) apresenta o seguinte conceito de margens:

Margens: não são definições territoriais, com contornos previamente estabelecidos, não são lugares geográficos, tampouco uma periferia. São espaços de práticas e relações que se deslocam e se redefinem não à margem do estado, mas justamente conforme as forças deste operam nesses lugares: contextos situados a partir dos quais é possível seguir e etnografar seus modos, seus tempos, procedimentos, técnicas e tecnologias de ação.

Assim, essa interpretação sobre as ações do Estado possibilitou que vários trabalhos de etnólogos urbanos pudessem visualizar uma periferia que se transformava a partir da década de 1990 e que se mostrava marcada pela presença do crime organizado, do pentecostalismo e de ações ilegais que nas

³ Para uma revisão bibliográfica desse tema, ver FRÚGOLI, Heitor. “O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia”. Revista de Antropologia, v. 48, n. 1, 2005, p. 134-16, e TELLES, Vera da Silva. A cidade entre as fronteiras do legal e do ilegal. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010 (especialmente o capítulo 6).

margens possibilitaram que o Estado se fizesse presente⁴ ou nas “margens deixam de ser concebidas como o lugar negativo da ausência e passam a ser investigadas de outra perspectiva: seus habitantes não são inertes; há criatividade nas bordas, tanto na maneira como os indivíduos reinventam as formas de gestão de vida e morte que se abatem sobre eles, como na maneira como resistem a elas” (MIAGUSKO et al, 2017, p.11).

A questão da educação escolar indígena se insere nessa temática numa tentativa de buscar compreender como o Estado tem agido diante de uma proposta educacional inovadora desenvolvida no seio de uma série de discussões no fim da década de 1970, que se fortaleceu no fim dos anos 1980 com a Constituição de 1988, que, pela primeira vez na história brasileira, concedeu direitos aos povos originários e abriu espaço para uma educação escolar indígena diferenciada. Essa educação passou a ganhar força na legislação com a Lei de Diretrizes e Base de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação.

Esse momento é visto por Grupioni (2008, p. 51) como um processo que tem origem na articulação entre vários atores:

[...] origem na articulação de um conjunto de atores que buscavam construir um novo papel para a escola indígena e que nos anos 90 conseguiram impactar o Estado, mudar seu perfil de atuação e impor uma nova agenda política que, sob a bandeira de reconhecer a diversidade e o direito à diferença, resultou, na década seguinte, na inserção dos índios no sistema educacional do país e na universalização da escola entre grupos indígenas.

Entretanto, o movimento indígena, as agências indigenistas e o Estado se viram diante de uma realidade, a partir da primeira década dos anos 2000, de uma institucionalização das propostas de educação escolar indígena diversificada e, conseqüentemente, de um engessamento do

⁴ Para uma boa reflexão sobre a bibliografia e os caminhos teóricos traçados a partir dos anos 1990 e 2000, ver Miagusko et al., 2017.

desenvolvimento de escolas autenticamente diferenciadas, causando uma frustração generalizada entre os grupos envolvidos. A avaliação de Grupioni (2008, p. 212) a respeito dessa realidade atual retrata essa visão:

A escola indígena, tal como ela se configura em sua diversidade Brasil afora, continua sendo um projeto inacabado, incompleto e que requer uma atitude combativa por parte de membros das comunidades indígenas. Tal como foi necessário um investimento indígena em colocar suas expressões e formas culturais em pauta, cabe, talvez mais ainda agora, antes que se enrijeçam fórmulas e procedimentos burocráticos impostos pelo Estado Nacional e seus agentes, uma postura ativa dessas comunidades em relação as suas escolas, de modo a poderem realizar por meio delas os projetos que lhes interessam.

Para melhor entendimento dessa discussão, apresentamos uma breve descrição da bibliografia sobre a educação escolar indígena diversificada e suas contradições em Roraima.

INDÍGENAS NA ESCOLA

Embora muitas vezes já se tenha marcado a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, convém retomá-la. A primeira diz respeito a todos os espaços nos quais os povos originários, de várias maneiras, estão aprendendo, seja oralmente com os mais velhos, seja observando os adultos em suas atividades ou práticas rituais. Vale ainda esclarecer que as formas de aprendizagem são variadas e ultrapassam o espaço da escola tanto para indígenas quanto para não índios (SILVA, 1997, p. 11-12).

Segundo Kahn (1997, p. 53), não existe “educação indígena” que caiba num modelo de escola, e os programas de escolarização costumam usar um parâmetro convencional, seja na reprodução, seja na contestação do seu modelo. Educação escolar indígena se refere, então, à prática desenvolvida no ambiente escolar, sendo assim definida por Freitas (2005, p. 73):

O acréscimo do termo “escolar” chama a atenção para a distinção do ensino formal em contraponto à educação informal, fortemente marcada em comunidade de tradição oral, como é o caso em questão. Como tema de pesquisa no Brasil, constitui um objeto emergente de estudo e investigação embora seja pouco explorado.

Dessa forma, a educação escolar indígena busca, segundo Kahn (1997, p. 53), uma educação específica e diferenciada, intercultural e multilíngue ou bilíngue. A especificidade da educação escolar indígena, segundo Abbonizio (2013, p. 93), possibilitou aos indígenas um caminho para se relacionarem com os não índios:

A partir do momento em que passa a ser requisitada no âmbito de um movimento político indígena e gerida por professores e professoras indígenas, a escolarização como intervenção sobre condições de vida se torna uma alternativa concreta.

Entretanto, Luciano (2011) trata das experiências da educação escolar indígena no Alto Rio Negro apresentando as visões de alunos e professores indígenas, gestores e antropólogos, contrapondo-se aos posicionamentos que veem a escola específica e diferenciada como incapaz de produzir um ensino “convencional” de qualidade e, mais ainda, de forjar eficazmente pessoas ou cidadãos *baniwa*, conciliando sua posição com a de Cohn (2016, p. 319).

O grande desafio para o entendimento da educação escolar indígena está, segundo Cohn (2016, p. 334), na nossa capacidade de fugir do maniqueísmo, que supervaloriza a escola específica e diferenciada como um meio de autonomização indígena ou “[execra] essa política pública, vendo apenas a banalização da cultura indígena e de sua aprendizagem”. Portanto, é necessário ter a seguinte percepção:

As apropriações indígenas da escola são variadas, e perpassam todo o arco que reúne os dois pólos, a indigenização revelando-se, frequentemente, dos modos mais inesperados, ou no que nos pareceria o maior de todos os tradicionalismos, enquanto a banalização pode advir do que poderiam parecer os projetos pedagógicos mais inovadores, que arriscam, ao

contrário, “escolarizar” aprendizagens e conhecimentos que mantêm sua circulação e sua produção fora da escola, as quais devem ser respeitadas para que se respeitem, efetivamente, infâncias e regimes de conhecimentos indígenas. (COHN, 2016, p. 319).

É pertinente interpretar o que os próprios indígenas valorizam nessas experiências escolares para que possamos observar mais criticamente as suas comunidades e escolas. Gallois (2016, p. 509) resume essa questão colocando a contradição existente entre a “autonomia” e a “domesticação de conhecimentos” nas experiências escolares indígenas como inerente à natureza da escola. Assim sendo, ouvir estudantes indígenas seria o melhor caminho para saber por qual escola anseiam.

Cunha (2016) identifica a escolarização multicultural como uma das políticas culturais “para os índios”⁵ e, em alguns casos, “dos índios” , pois, na escola, por intermédio do Estado, um conhecimento é privilegiado em detrimento de outros. A escola, segundo Cunha (2016, p. 14-15), “esquece que ela não é feita apenas de conteúdos e sim de procedimentos de regimes de transmissões” e que outras realidades entendem essas transmissões de formas diversas.

A escola em terras indígenas, segundo Cohn (2016), tem efeitos econômicos, gerando renda e empregos. Também traz efeitos políticos, fortalecendo e gerando lideranças, funções e cargos no Estado; além de possibilitar efeitos culturais (2016, p. 314). Porém, tais alterações não são gerais, e sim específicas e localizadas. Cada comunidade afetada pela presença influente da escola tem seus regimes de conhecimento obrigados a dialogar ou a se confrontar com esta. Trata-se, pois, de um espaço respeitado e, muitas vezes, desejado por comunidades.

Gerssem Baniwa identifica o modelo de escola que deseja para as

⁵. Segundo Cunha (2016, p.11), existem as políticas culturais para os índios e há políticas culturais dos índios. A autora distingue uma da outra. Neste meu trabalho, abordo a política cultural feita para os índios, que, em alguns momentos, até tem presença indígena, mas não é política feita pelos índios. Em alguns casos, é organizada pelo Estado ou pela sociedade civil.

comunidades indígenas, que pode ser muito aproveitável para a educação escolar de não indígenas:

A outra questão é: que escola os índios almejam e sonham ter? Ao que os índios respondem: escola do jeito indígena. Essa questão desafia a pensar uma escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças e jovens e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento. Para isso é necessário que a escola ofereça respostas, possibilidades e oportunidades concretas, objetivas e coerentes para as suas aspirações e projetos pessoais e coletivos, por meio de suas estruturas pedagógicas, curriculares, metodologias, regimentos e calendários. A Escola Indígena não deve se preocupar tanto com as notas dos alunos mas com o alcance de seus sonhos e seus projetos pessoais e coletivos. Propiciar-lhes oportunidades para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos existenciais. O propósito da escola indígena deve ser formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor. (LUCIANO, 2019, p. 25).

Nessa perspectiva, cabe considerar a escola como espaço de contato, onde as “diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos” (TASSINARI, 2001, p. 56). Pode-se também entender a escola como um espaço de diálogo, que entrecruza diversos caminhos formando uma “rede de significados”. Seguindo essa abordagem, Tassinari (2001, p. 50) argumenta que:

Não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas.

Manfrói (2002, p. 49) aponta que “o papel da escola permanece perpassado pelo conflito entre as perspectivas dos indígenas e as perspectivas desenhadas e impostas pelo entorno regional”. Com efeito, trata-se de entender a escola a partir dos sentidos que as/os índias/os lhe

atribuem. Estar em uma escola não indígena, onde o que se aprende e o que se troca culturalmente é feito sob uma ótica homogeneizante, na qual se consideram determinados “conteúdos” como universalmente necessários, acaba-se entrando em conflito com o ideário de uma escola multicultural. Contudo, para algumas comunidades em Roraima nas quais há escolas indígenas, a opção pela escola não indígena se aproxima da satisfação de uma necessidade local e específica, que as escolas próprias não conseguem suprir. Nas conversas com as/os estudantes Macuxi, fica evidente o entendimento segundo o qual os conhecimentos que eles imaginam que vão adquirir no IFRR Ihes serão mais úteis e necessários para o momento atual de suas vidas.

Em suma, o conjunto de obras mencionado possibilita enxergar a necessidade de observar o olhar que o indígena tem sobre a escola e a sua necessidade mais prática e óbvia para sua sobrevivência. Mesmo sendo desejável que prevaleça a educação diferenciada e multiétnica, que valoriza a cultura e a língua originária, não se pode fechar os olhos ao desejo desses povos de satisfazerem suas necessidades mais atuais e essenciais para sobreviverem em um Roraima muitas vezes preconceituoso, que retirou deles quase todas as suas terras férteis, deixando apenas simulacros de direitos e modelos de organização muito próximos dos adotados pelos não índios. Destacamos que, nas conversas com os estudantes e os tuxauas, notamos a procura de uma formação mais voltada a necessidades comunitárias não coincidentes com uma educação diferenciada e multiétnica.

A seguir, utilizando a especificidade da situação do ensino escolar indígena em Roraima, tentaremos demonstrar como as relações entre o Estado e as líderes indígenas acabaram inviabilizando o desenvolvimento da educação indígena diversificada.

AS CONTRADIÇÕES DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM RORAIMA

Havia em Roraima 283 escolas indígenas⁶ com 14.661 alunos, das

⁶ Essas escolas indígenas, em sua maioria, eram do governo estadual (252) ou municipais (31). Essa transferência de funções do governo federal para as esferas estadual e municipal,

quais 36 eram de ensino médio, atendendo 1.400 estudantes, aproximadamente. Segundo o Censo IBGE de 2010, o estado contava com a maior população originária (49.637 indígenas), em números proporcionais, na Federação. De acordo com dados da Funai de 2009, havia uma população de etnias variadas: Ingarikó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wapichana, Wai-Waí, Yanomami e Ye'kuana (BORTOLON, 2014, p. 16). Porém, não é regra nessa região a escolarização multicultural. Déborah Freitas (2003), abordando a questão das escolas indígenas Macuxi na Terra Indígena Raposa-Serra do Sol, listou apenas três multiculturais entre as 283 existentes em todo o estado.

Marcos de Freitas (2007, p. 39) também questionou a predominância de uma escola indígena multicultural, bilíngue e diversificada no estado, afirmando acompanhar, nas assembleias de professores indígenas, relatos de “precariedade nas instalações físicas, falta de materiais didáticos adequados etc.”. Todavia, a luta por uma escola diferenciada e específica em Roraima remonta às décadas de 1970 e 1980, quando o movimento dos professores indígenas e as organizações indígenas ganharam espaço na região.

Segundo Repetto⁷, que confirma proposições de Santilli (2001, p. 38-47), essas organizações indígenas são vistas com olhar crítico, pois são motivo de disputas e conflitos entre as várias etnias do estado. Assim, a despeito da sua importância nas lutas dos povos indígenas de Roraima, requer-se visão cautelosa sobre sua atuação e relação com os poderes estatais locais. Santilli entende que essas organizações indigenistas e indígenas, bem

atestada pelo Decreto Presidencial n.º 26/91, gerou uma série de dificuldades para o desenvolvimento das políticas de implementação da educação escolar diferenciada, pois nessas esferas locais não havia técnicos qualificados para essas ações. Além disso, os conflitos por questões territoriais dificultaram as relações entre as populações originais e os agentes estatais (GRUPIONI, 2008, p. 45).

⁷ Entrevista ao autor em 23 de setembro de 2017 nas dependências da UFRR. O antropólogo, professor do Instituto Insikiran, relatou várias disputas envolvendo líderes formados naquela universidade, que acabaram afastando pessoas críticas às organizações indígenas pertencentes aos quadros da instituição.

como os líderes, foram construindo relações clientelistas com os regionais e as populações indígenas e que, muitas vezes, foi a disputa pelo acesso a essas populações que deu origem a organizações.

Para Repetto (2008b), algumas organizações indígenas, multiculturais, no caso de Roraima, representando mais de uma etnia ao mesmo tempo, apresentam divergências entre si. No momento da demarcação das Terras Indígenas Raposa-Serra do Sol e São Marcos, o autor identificou quatro grupos que defendiam interesses diferentes para a causa dos povos de Roraima. Um primeiro defendia a demarcação em ilhas; um segundo, de forma contínua; um terceiro, chamado pelo autor de “movimento de produção”, estava preocupado com questões mais específicas de comunidades locais. Um último lutava pela “educação indígena diferenciada”. Esses diferentes movimentos dentro das organizações indígenas revelam a diversidade desses povos e dos interesses na região (REPETTO, 2008b, p. 156-158).

Contudo, não se pode negar a importância dessas organizações, que colaboraram na resistência e na sobrevivência dos povos originários do estado, auxiliando-os em suas disputas com os não indígenas. Pode-se dizer que seu protagonismo possibilitou o fortalecimento e a conquista de direitos fundamentais para os povos indígenas locais. Grupioni (2008), referindo-se aos professores indígenas, também alude a essa relação entre os líderes indígenas e o estado.

Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido e fornecendo matrizes a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, centrada na ideia da possibilidade de valorizar as línguas e as culturas indígenas no ambiente escolar, tendo à frente membros das respectivas comunidades indígenas (Ibidem, p. 168).

Em 1981, os líderes Macuxi conseguiram a transferência do Centro de Formação de Líderes Indígenas da Capital, Boa Vista, para a Vila do Surumu, situada no Município de Pacaraima, dentro da Terra Indígena Raposa-Serra do Sol. Em 1985, ocorreu o “Dia D da Educação”, um debate “que reuniu professores, líderes, técnicos em educação e religiosos na

Fazenda São Marcos, espaço historicamente marcado como ponto de encontro dos índios da região” (FREITAS, 2003, p. 60). Desses encontros, surgiu um documento que descreveu uma série de reivindicações características da escola multicultural indígena. Em 1986, a Secretaria de Educação criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI) para auxiliar no cumprimento dessas reivindicações.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a luta por uma educação diferenciada foi ampliada e fortalecida. Segundo Grupioni (2008, p. 73), os grupos indígenas no País foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manter suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Esses têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988.

A Constituição deu condições, até então não vivenciadas pelos povos originários, de estes assegurarem seus modos de vida de forma estável e legalmente amparada. Essa nova situação fortaleceu as organizações e os movimentos indígenas e indigenistas para ampliarem suas lutas por uma escola diferenciada.

Luciano (2019, p. 38-42) enumera os benefícios que a Carta Magna trouxe aos povos indígenas: a superação do fantasma do seu desaparecimento, representada pelo aumento dos índices de crescimento populacional; o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, eliminando a relação de tutela estatal; “o reconhecimento do Direito à Diferença, que garante aos povos indígenas o direito de permanecerem como tais indefinidamente, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (Artigo 231)” (p. 40); a retomada da noção de direitos originários, especialmente na questão territorial; e, por fim, “assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (Artigo 210, § 2.º), por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada” (p. 41). Esses avanços

representaram um destacado protagonismo indígena nessas conquistas e a possibilidade de “novos tempos” para os povos indígenas (p. 42).

Em 1990, ocorreu a criação da Organização de Professores Indígenas de Roraima (Opir) e o I Encontro de Professores Indígenas do estado. A organização era similar àquela que envolvia professores do Amazonas, do Acre e de Roraima, e que promovia encontros, desde 1988, buscando organizar a educação indígena na Região Norte (SILVA, 1997). Em 1991, a Opir realizou o I Seminário Internacional de Educação Indígena de Roraima, que resultou na Carta de Roraima, documento entregue à Secretaria da Educação do estado, com as seguintes reivindicações, conforme Freitas (2003, p. 62):

- habilitação de professores indígenas em nível de 2.º grau;
- implantação das séries finais nas comunidades;
- participação de professores índios em comitês e conselhos regionais e nacionais;
- consulta às comunidades antes de quaisquer tomadas de decisões;
- respeito à diversidade étnica da região;
- transformação do NEI em divisão;
- ensino da língua indígena na escola;
- reformulação dos currículos escolares, adaptando-os à realidade de cada maloca;
- produção de material didático, partindo de cada realidade e aproveitando o material já existente na Diocese e na Meva (Missão Evangélica da Amazônia);
- autogerenciamento das escolas;
- escola bilíngue e bicultural;
- incentivo à pesquisa e veiculação correta da questão indígena nas escolas não índias, procurando evitar preconceitos.

Essas lutas foram estimuladas por outras conquistas legais impostas pelos movimentos indígenas organizados. Uma delas foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, na qual, pela primeira vez, se menciona a necessidade de a educação escolar indígena nas aldeias ser bilíngue e intercultural, e se estabelece um duplo propósito

para essa educação, no artigo 78: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, e garantir “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 1996).

Grupioni (2008, p. 80) também reforça a importância dos artigos da LDB como motivadores dos dispositivos legais para o desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada.

O caráter específico da educação a ser praticada nas aldeias contempla, pois, a formação de pessoal especializado (a lei não restringe a índios essa formação, ainda que seja esse o sentido), o desenvolvimento de currículos próprios a cada grupo, já que estes devem incluir “os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” que serão postos em prática por meio de materiais didáticos específicos, portanto relativos a cada contexto cultural e lingüístico particular, e, por fim, diferenciados, seja em relação aos materiais didáticos nacionais, seja em termos dos objetivos do ensino e ainda dos “processos próprios de aprendizagem” de cada grupo indígena, também assegurados na LDB pela repetição do artigo 210 da Constituição Federal (artigo 32 na LDB).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação de 2001 concluiu a base legal para a implantação da educação escolar indígena diferenciada. A década de 1990 se notabilizou pelas condições criadas dentro do MEC para a aceitação de propostas e implantação de mudanças importantes na construção de uma educação específica para os povos originários.

Luciano (2019, p. 110) relaciona avanços para os povos indígenas nos períodos dos governos petistas, que possibilitaram um fortalecimento do processo iniciado nos anos 1990, principalmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso:

Foram garantidos alguns importantes fóruns de participação aos líderes e às organizações indígenas, tais como as Conferências pela Igualdade Étnico-Racial, as Conferências sobre o Meio Ambiente, as Conferências de Saúde, as Conferências de Saúde Indígena, as Conferências

de Educação, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a Conferência da Juventude e a Conferência das Mulheres. De forma mais específica, vale ressaltar como importantes conquistas a homologação da Terra Indígena Raposa-Serra do Sol, a Ratificação da Convenção 169/OIT, a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), a criação do Programa Nacional de Gestão Ambiental das Terras Indígenas (PNGATI), os programas de acesso e permanência ao ensino superior que também beneficiaram os estudantes indígenas (tais como o Programa Universidade Para Todos [Prouni], a Lei das Cotas e a Bolsa Permanência) e os programas de formação de professores indígenas (Licenciaturas Interculturais/Prolind, Magistério Indígena e Saberes Indígenas na Escola).

No entanto, o autor (Ibidem, p. 116) expõe alguns problemas, ainda não solucionados, para levar adiante tais conquistas. Chama a total atenção principalmente para as questões fundiárias e o imperativo de desvincular da Funai o diálogo com os povos indígenas, redirecionando-o às organizações de representação dos próprios indígenas. Ao fazer um balanço do que não funcionou num período de 14 anos (2002-2016) em relação à educação indígena, ele menciona as dificuldades de articulação da sonhada gestão compartilhada dos três níveis de ensino ou Regime de Colaboração (União, estados e municípios), a irracionalidade dos instrumentos e dos processos burocrático-administrativos inaplicáveis às regiões e às terras indígenas, que inviabilizam a construção de escolas, a compra e a distribuição da alimentação escolar, de material escolar e didático e o desenvolvimento dos cursos de formação de professores, além da incongruência entre os sistemas próprios de educação indígena e o sistema nacional de educação escolar.

Assim, mesmo havendo garantias legais, o que se constata, na maioria dos estados brasileiros, é a dificuldade de implantação de inovações educacionais. Roraima não foge à regra. Para Silva (1997) e Marcos de Freitas (2005), por exemplo, os encontros e os movimentos dos professores indígenas de Roraima conduziram a um aprimoramento da educação indígena para uma escolarização específica e diferenciada e possibilitaram um avanço do processo nas comunidades.

No entanto, os próprios indígenas apresentam dificuldades de entender o conceito de escola diferenciada. Entre 2003 e 2004, foi desenvolvido pelo governo estadual o Projeto de Ensino Médio Regular Diferenciado Indígena, que, partindo de 4 escolas (ensino médio regular), instituiu 26 escolas indígenas de ensino médio consideradas diferenciadas e ainda 2 de ensino médio em Educação de Jovens e Adultos (REPETTO, 2007, p. 10). A implementação desse projeto foi feita sem a devida preparação dos professores e das comunidades, gerando confusão entre os envolvidos.

Chegaram também novas propostas para as escolas, como a realização de oficinas ou projetos especiais, a realização de pesquisas de campo e outras atividades. Essas ações, às vezes, provocaram incompreensões ou resistências nas próprias comunidades, por exemplo, os pais achavam ruim quando o professor tirava os alunos de sala de aula para visitarem a comunidade. Essas mudanças no contexto educacional vêm sendo discutidas nas reuniões e nas assembleias, de forma que cada vez mais as comunidades aprofundam sua compreensão do processo (Ibidem, p. 11).

Repetto abordou as demandas de duas comunidades (Barata e Pium) que contavam com ensino médio (Barata e Pium), localizadas nas regiões do Taiano, Município de Alto Alegre, com presença dos índios Wapichana e Macuxi (2007, p. 45). Ele ressaltou as expectativas de estudantes e comunidades de “que o ensino médio ofereça conhecimentos significativos para a sobrevivência dos jovens e das famílias, ou seja, um conhecimento que seja capaz de melhorar a vida das pessoas”. O autor também detectou um “consenso” na região, segundo o qual a escola deveria promover a profissionalização, preparar as pessoas para desenvolverem atividades “úteis”, acrescentando que os estudantes se incomodavam de ter de estudar tanto e depois não conseguirem trabalho nas comunidades ou em Boa Vista.

É possível sugerir uma imagem da escolarização como uma necessidade para a sobrevivência econômica e sustentável das comunidades, devido à proximidade com a sociedade envolvente. Porém, o tipo de escolarização ainda parece algo a ser construído por essas comunidades, seja

porque não compreenderam nitidamente o significado de um ensino diferenciado, seja porque preferem o ensino não índio.

Essa dificuldade de entendimento da proposta de educação escolar indígena diferenciada estaria vinculada, de acordo com Grupioni (2008, p. 61-62), a ações burocratizantes do Estado que, aos poucos, foram minando os esforços para a implementação da educação diferenciada nas comunidades indígenas:

Hoje, poucas são as comunidades que controlam efetivamente suas escolas e seus professores de modo que se constata, cada vez mais, que a educação indígena diferenciada tem sido conduzida mais pelos professores indígenas, do que propriamente pelas comunidades indígenas, como se veicula nos documentos oficiais. Outro constrangimento diz respeito ao baixo investimento financeiro por parte do Estado brasileiro para levar adiante essa nova proposta de educação indígena. Hoje, os recursos disponíveis, para financiamento da educação escolar indígena, quer no âmbito federal, quer estadual, são modestos, descontínuos, pontuais e, de modo geral, insuficientes. Isso sem contar a total falta de equipamentos e recursos didático-pedagógicos em que se encontram a quase totalidade das escolas indígenas do país que, por possuírem, normalmente, um número reduzido de alunos, não são beneficiadas pelos programas nacionais de melhoria das condições de ensino. Junte-se à falta de recursos financeiros a também inexistência de recursos humanos qualificados e estáveis na administração dos sistemas de ensino, com alto grau de rotatividade e pouca especialização e conhecimento técnico, o descompasso entre o que está preconizado nos referenciais desta política pública e as práticas que ela engendra são ainda mais visíveis. De modo que é possível afirmar que esse modelo de escola indígena, que se tornou hegemônico, ainda não se realizou em plenitude, fazendo com que a busca por maior escolarização por parte de indivíduos e de famílias indígenas se torne a porta de saída de suas comunidades em direção aos núcleos urbanos.

Entretanto, devido ao esforço das comunidades indígenas em avançar com seus projetos de escolarização diferenciada e bilíngue, ainda que estes não estejam totalmente efetivados, as escolas com professores indígenas e ensino de língua são quase a totalidade no ensino fundamental

nas comunidades, tornando as escolas indígenas nas comunidades instrumentos de resistência da cultura originária desses povos que vivem em Roraima.

Nesse sentido, gradualmente, os indígenas foram assumindo a direção e a gestão da educação indígena. Na última década, as ações voltadas para as escolas indígenas vêm sendo coordenadas por eles, e isso tem resultado em grande expansão da rede escolar nas comunidades. Iniciando com as crianças menores, a rede hoje envolve não apenas jovens e adolescentes, mas também os adultos, por meio de várias modalidades de alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é significativa nas escolas indígenas em Roraima (REPETTO, 2006, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou, por meio do viés da Antropologia do Estado, relacionar a suposta ausência dos agentes governamentais em lugares marginalizados, como as comunidades indígenas, e a luta do movimento dos povos originários para a obtenção de seus direitos à terra, à saúde e à educação com o fato de o estado criar mecanismos para dificultar as conquistas realizadas no campo da educação escolar indígena.

Um movimento nascido no momento histórico de lutas e conquistas democráticas e fortalecido pela pressão de movimentos organizados em torno das necessidades sociais e específicas dos povos indígenas foi aos poucos deixando seu caráter inovador de buscar uma educação escolar indígena diferenciada em oposição à educação escolar homogeneizadora para se render à desestabilizadora ação do Estado e das contradições internas geradas pelas relações de contato sofridas no decorrer do tempo.

Como vimos, partindo de uma série de conquistas legislativas que dariam as condições estruturais para se implantar a educação escolar indígena diferenciada, como a criação da LDB, dos Parâmetros Curriculares e do Plano Nacional de Educação, os agentes estatais, ao transferirem a responsabilidade da educação escolar indígena para os estados e os

municípios e, no caso específico de Roraima, para as disputas internas relacionadas às organizações indígenas locais, acabaram colaborando para o fracasso da implantação de uma educação escolar diferenciada, pois a maioria das aldeias indígenas foi impedida, por causa das ações burocratizantes do Estado ou da relação ambígua de seus líderes com os agentes estatais, de aprofundar essa experiência.

Uma educação escolar indígena diferenciada e sustentável pode ser possível se as comunidades originárias conseguirem retomar as rédeas da educação nas aldeias e se os governos estaduais e municipais entenderem as necessidades de cada comunidade, respeitando suas realidades locais, e permitirem que as escolas escapem das amarras burocráticas do tempo, do espaço e da aprendizagem tradicional.

REFERÊNCIAS

- ABBONIZIO, A.C.O. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações do futuro das comunidades. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2013.
- COHN, C.A cultura nas escolas indígenas. In CUNHA, M.C.; CESARINO, P.N. (Orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- CUNHA, M.C. **A história dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CUNHA, M.C. Políticas culturais e povos indígenas. Uma introdução. In: CUNHA, M.A, CESARINO, P.N. (Orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- DAS, V.; POOLE, D. **Anthropology in the margins of the state**. Santa Fe: School of American Research Press, 2004.
- DAS, V.; POOLE, D. El estado y sus márgenes. Etnografías comparada. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 27, p. 19-52, 2008.

FREITAS, M.A.B. Educação escolar indígena: realidade e perspectiva em Roraima. **Textos & Debates**, n. 9, p. 85-112, 2005.

FREITAS, M.A.B. Educação e direitos humanos: desafios da contemporaneidade. In: CARVALHO, F.A., FONSECA, I.M.; REPETTO, M. **Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima**. Boa Vista: Editora Fondo Editorial: Brasil – UFRR, 2007. p. 36-41.

FREITAS, D.B.A.P. **Escolas macuxi: identidades em construção**. Campinas, 2003. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas, SP, 2003.

KAHN, M. Educação indígena. **Cadernos de Pesquisa**, n 7, p. 49-63, 1997.

FRÚGOLI, H. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de antropologia**, v. 48, n. 1, p. 134-165, 2005.

GRUPIONI, L.D.B. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese de doutorado apresentada ao programa de antropologia da USP. São Paulo, 2008

SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G.J.S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Brasília, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2011.

LUCIANO, G.J.S. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019.

MIAGUSKO, E.; JARDIM, F.A.A.; CÔRTEZ, M. Governo, subjetividades e gestão de populações: balanço e perspectivas analíticas. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 242-265, 2018.

LOPES DA SILVA, A.; LEAL FERREIRA, M.K. **Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 2001.

PERES, L. **Cantos e Danças Indígenas: a resignificação do conhecimento tradicional da comunidade Boca da Mata no processo das transformações contemporâneas**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, 2013.

REPETTO, M. O ensino médio e o debate sobre uma proposta de educação cidadã intercultural. In: CARVALHO, F.A.; FONSECA, I.M.; REPETTO, M. (Orgs.). **Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima**. Editora Fondo Editorial: Brasil – UFRR 2007, p. 42-49.

REPETTO, M. A educação escolar indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. In: OLIVEIRA, R.S. **Roraima em foco: pesquisa e apontamentos recentes**. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 27-51.

REPETTO, M. **Diagnostico da demanda e da oferta de ensino médio para os povos indígenas no estado de Roraima**. Secad/MEC/Unesco, 2006.

REPETTO, M. **Pemongon Patá: território macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

SILVA, R.H.D. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

TELLES, V.S. **A cidade entre as fronteiras do legal e do ilegal**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

TORRES, R.M. **Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores**. 2003. Disponível em:

Norte Científico

Periódico de divulgação científica do IFRR

<<http://www.fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycam bioeducativo.pdf>>.