



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA**



**A INSERÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO  
DA ESCOLA NA COMUNIDADE CANAUANIM: UM  
INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA CULTURAL OU UM  
NOVO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO CULTURAL?**

**PIERLANGELA NASCIMENTO DA CUNHA**

**MANAUS**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E  
CULTURA NA AMAZÔNIA**

**PIERLANGELA NASCIMENTO DA CUNHA**

**A INSERÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO  
DA ESCOLA NA COMUNIDADE CANAUANIM: UM  
INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA CULTURAL OU UM  
NOVO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO CULTURAL?**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na  
Amazônia da Universidade Federal do  
Amazonas, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Sociedade  
e Cultura na Amazônia.**

**Orientadora: Professora Doutora Simone Eneida Baçal de Oliveira**

**MANAUS**

**2013**

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Cunha, Pierlangela Nascimento da

C972i A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canaúanim: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural? / Pierlangela Nascimento da Cunha. - Manaus, 2013.

122f. il. preto/branca

Dissertação (mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone Eneida Baçal de Oliveira

.1. Educação indígena 2. Aculturação 3. Contato cultural I. Oliveira, Simone Eneida Baçal (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 2007 316.732:37(811.3)(043.3)

**PIERLANGELA NASCIMENTO DA CUNHA**

**A INSERÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO DA  
ESCOLA NA COMUNIDADE CANAUANIM: UM INSTRUMENTO DE  
RESISTÊNCIA CULTURAL OU UM NOVO INSTRUMENTO DE  
DOMINAÇÃO CULTURAL?**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.**

**Aprovada em 27 de novembro de 2013.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Professora Doutora Simone Eneida Baçal de Oliveira – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas**

**Professor Doutor Antônio Carlos Witkoski – Membro  
Universidade Federal do Amazonas**

**Professora Doutora Lucilene Ferreira de Melo - Membro  
Universidade Federal do Amazonas**

Ao meu pai Roberto Soares da Cunha (*in memoriam*), a minha mãe Zenilda Nascimento da Silva Cunha, aos meus queridos e amados irmãos, ao meu amado filho Nalbert da Cunha Vieira, ao meu amigo Luís Otávio Pinheiro da Cunha e à comunidade do Canauanim por tudo o que fizeram por mim.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força superior que me proporcionou continuar e vencer os obstáculos a cada dia.

Ao meu filho, por seu amor incondicional e por estar comigo em todos os momentos.

Aos meus familiares por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos nessa caminhada e na minha vida.

A minha orientadora Professora Doutora Simone Eneida Baçal de Oliveira, por dispor de sua credibilidade e tempo nas orientações sem as quais eu não conseguiria concluir esse estudo.

Aos meus amigos, pelo incentivo e apoio para o sucesso deste trabalho.

À Organização dos Professores Indígenas de Roraima e à Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete, pela formação política e pelo apoio a pesquisa.

A meu povo Wapichana e a comunidade Canauanim por oportunizarem e apoiarem meu crescimento pessoal e profissional.

Aos entrevistados, por me concederem seu tempo e permitirem ter acesso a parte de seus conhecimentos e as suas concepções.

À Universidade Federal do Amazonas, à Universidade Federal de Roraima e ao Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que, através de suas parcerias, proporcionaram o ingresso e a permanência no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia.

**Agora os professores estão incentivando eles (os pais) a ensinarem a cultura Wapichana aos filhos, é onde aprende, a primeira escola é dentro de casa mesmo.**

**Casimiro Manoel Cadete**

## RESUMO

Nos últimos anos, há uma crescente defesa, por parte dos povos indígenas, de inserir a cultura indígena nos currículos das escolas nas comunidades. Isso tem gerado intensos debates entre o movimento de professores indígenas e os Governos, assim como também a criação de legislações específicas tem gerado conflitos nas instâncias oficiais que tratam da educação escolar indígena. Muitas escolas indígenas, ao longo desses 25 anos, têm crescentemente inserido a cultura indígena em seus currículos. Por isso, esse estudo realizou a análise do processo de inserção da cultura indígena no currículo escolar das comunidades indígenas de 1988 até os dias atuais. Para analisar qual foi a repercussão desse processo para o povo Wapichana foi desenvolvido um estudo de caso com abordagem qualitativa através de pesquisa documental e de campo na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, localizada na Comunidade do Canauanim, região Serra da Lua, município de Cantá, em Roraima. A referida comunidade tem uma população de 978 indígenas, dividida em 168 famílias, sendo que escola tem, segundo os dados do censo escolar 2012, 275 alunos, 20 professores, 01 funcionário da área administrativa e 01 Gestor Escolar. Assim a pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com 15 pessoas, sendo com 04 professores, 05 alunos, 02 lideranças indígenas e 04 responsáveis por alunos. Também foi realizada a observação direta, nas atividades extraclasse e nos eventos realizados pela escola. Dessa forma, foi possível identificar que a inserção da cultura Wapichana no currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete tem servido com um instrumento de resistência para esse povo. Mesmo havendo avanços nas políticas públicas educacionais, ainda há vários embates com o Estado devido a pouca flexibilidade nas estruturas administrativas, pedagógicas e normativas da Secretaria de Estado da Educação e Desportos. Apesar de constatar que houve muitos avanços em relação ao currículo e às práticas pedagógicas adotadas pelos professores, ainda falta clareza de como avaliar as atividades relacionadas aos elementos tradicionais da cultura. Além disso, há pouca motivação para que os alunos e seus responsáveis se envolvam mais nessas atividades e na construção de um currículo que possibilite o aluno a afirmar sua identidade e fortalecer o projeto societário do povo Wapichana.

**Palavras-chave: Política Pública Educacional. Cultura Indígena Wapichana. Currículo Escolar.**

## **ABSTRACT**

In recent years, there is increasing advocacy by indigenous peoples, to put the indigenous culture in the school curricula in communities. This has generated intense debates between the movement of indigenous teachers and governments, as well as the creation of specific legislation has generated conflict on official bodies dealing with indigenous education. Many indigenous schools, throughout these 25 years, have increasingly entered the indigenous culture in their curricula. Therefore, this study was conducted to analyze the process of inclusion of indigenous culture in the school curriculum of indigenous communities from 1988 to the present day. To analyze what was the impact of this process to Wapichana people, we developed a case study with a qualitative approach through archival and field research in the State Indigenous School Tuxaua Luiz Cadete, which is located in the Community of Canaüanim, Serra da Lua region, Cantá town, in Roraima. That community has a population of 978 Indians, divided into 168 families, and the school has, according to the 2012 school census, 275 students, 20 teachers, 01 staff and 01 administrative area School Manager. So the research was conducted through semi-structured interviews with 15 people: 04 teachers, 05 students, 02 indigenous leaders, and responsible for 04 students. We also did direct observation during extra activities and events held by the school. Thus, we found that the inclusion of culture in the curriculum Wapichana State School Indigenous Tuxaua Luiz Cadete has served as an instrument of resistance to these people. Even with advances in educational public policy, there are still several clashes with the state due to lack of flexibility in administrative, educational, and regulatory frameworks of the State Education and Sports Secretary. In spite of many advances in relation to the curriculum and pedagogical practices adopted by teachers, there is no clarity on how to evaluate activities related to traditional elements of culture. Moreover, there is little motivation for students and their parents to be more involved in these activities and the construction of a curriculum that enables students to assert their identity and strengthen the corporate design Wapichana people.

**Keywords: Educational Public Policy. Wapichana Indigenous Culture. School Curriculum.**

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa da Região Serra da Lua.....	27
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- ADE** - Arranjo de Desenvolvimento da Educação
- APITSM** – Associação dos Povos Indígenas da Terra São Marcos
- APIW** – Associação dos Povos Indígenas Wai-Wai
- BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE/RR** – Conselho Estadual de Educação de Roraima
- CF** - Constituição Federal
- CGAEI** - Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas
- CGEEI** - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
- CIMI** – Conselho Indigenista Missionário
- CIR** – Conselho Indígena de Roraima
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNEEI** - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
- CNPI** - Comissão Nacional de Política Indigenista
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONEEI** - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- COPIAM** – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
- COPIAR** - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
- COPING** – Conselho do Povo Ingaricó
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- OMIRR** – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
- ONGs** – Organizações não-governamentais
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- OPIRR** – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPGSCA** – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**PSECD** - Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos

**RCNEIS** - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEED/RR** – Secretaria de Educação e Desportos de Roraima

**SEF** - Secretaria de Ensino Fundamental

**SESAI** – Secretaria de Saúde Indígena

**SIL** - *Summer Institute of Linguistics*

**SPI** - Serviço de Proteção ao Índio

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TWM** – Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UFRR** – Universidade Federal de Roraima

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A HISTÓRIA DO POVO WAPICHANA DA SERRA DA LUA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 A Trajetória do Povo Wapichana no Estado de Roraima: lutas e conquistas.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 A cultura Wapichana e a relação com outras culturas: o contato e a inserção das escolas nas comunidades indígenas.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 A inserção da cultura indígena no currículo das escolas nas comunidades indígenas.....</b>	<b>38</b>
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 As Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil: breve contexto histórico....</b>	<b>43</b>
<b>3.2. A Política Educacional para os Povos Indígenas no Brasil: Do pós-1964 a 1990.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3 A Educação Escolar Indígena com a implantação da Lei nº 9394/96: concepções e projetos educacionais.....</b>	<b>73</b>
<b>4 O CURRÍCULO ESCOLAR UM INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA CULTURAL E DE DOMINAÇÃO PELO ESTADO?.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 O currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 O Projeto Político-Pedagógico e as Práticas Pedagógicas.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3 Os discursos dos professores indígenas sobre a inserção da cultura indígena no Projeto Político-Pedagógico.....</b>	<b>107</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A minha atuação como professora me propiciou retornar à vivência com o meu povo Wapichana aos 21 anos de idade, haja vista que aos 11 anos por motivos profissionais do meu pai tive que sair da comunidade Barata. Quando comecei atuar como professora na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, localizada na comunidade do Canauanim, não conhecia ainda nada sobre o movimento indígena e sobre a educação escolar indígena, porém como a região da Serra da Lua é uma das regiões mais organizadas e atuantes no movimento de professores indígenas fui logo inserida nesse processo através das reuniões que aconteciam na região e no Estado. Também comecei a fazer parte da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e logo estava envolvida diretamente nas suas ações. Com isso, tornei-me militante atuante desse movimento, pois foi onde me senti realizada como pessoa e como profissional e onde tive minha primeira experiência como pesquisadora sobre o meu povo.

Posteriormente assumi como gestora a Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, na comunidade Boca da Mata onde pude ter minha primeira experiência em gestão e pude compreender o funcionamento do sistema estadual de educação. Contudo, ao mesmo tempo, fui eleita como coordenadora estadual da OPIRR, de modo que pude ter experiências profissionais que me proporcionaram ter uma compreensão mais ampla do movimento indígena no país e do processo de luta, debates e conquistas em prol da educação escolar indígena e de compreender as estruturas governamentais. Também foi possível levar nossas propostas para a melhoria da mesma e defendê-las frente aos Governos.

Iniciei, também, nesse período, minha formação superior no curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena<sup>1</sup> da Universidade Federal de Roraima (UFRR) onde pude relacionar minha experiência como militante do movimento indígena com a formação acadêmica. Pude refinar meus conhecimentos científicos e articulá-los com os conhecimentos do meu povo ao definir meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) optei por fazer uma proposta de assessoria para elaboração e sistematização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio baseado na proposta de reconstruí-lo a partir dos objetivos propostos pela comunidade.

---

<sup>1</sup> O Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena-UFRR criado através da Resolução nº 015/2001-CUni posteriormente tornou-se Instituto através da Resolução nº 009/2009-CUni. Isso se deu a partir da demanda da Organização dos Professores Indígenas de Roraima- OPIRR que tinha como objetivo ter um espaço para a formação superior dos indígenas em cursos específicos que respeitassem suas culturas e atendessem as demandas de seus povos e comunidades.

Por isso, quando fiz a seleção para o Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) já tinha definido que me aprofundaria nos estudos sobre currículos e sua relação com a cultura Wapichana, pois ainda existiam muitas incógnitas sobre qual a dimensão alcançada dentro da escola, sendo esta fruto de uma das lutas do movimento dos professores indígenas.

Diante disso, propus realizar esse estudo sobre a inserção da cultura Wapichana após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 na escola da Comunidade Canauanim, localizada na região Serra da Lua, no Município de Cantá, em Roraima. Dessa forma, inicialmente discorro sobre o processo histórico onde os currículos das escolas indígenas são utilizados como instrumento de controle e dominação por religiosos e pelos Governos e, posteriormente, dentro do contexto político após a Constituição Federal de 1988 onde se percebe a correlação de forças entre o movimento de professores indígenas e os Governos.

Também foi possível perceber que os avanços na formação de professores indígenas e na organização do movimento de professores indígenas têm possibilitado utilizar a inserção da cultura Wapichana no currículo da escola como um instrumento de resistência cultural. Além disso, houve a ampliação no aparato legal que prevê políticas públicas educacionais específicas para as escolas indígenas que buscam garantir uma educação escolar específica e diferenciada aos povos indígenas.

Contudo, detectei que há alguns entraves externos que dificultam a implantação de um currículo que atenda aos objetivos dos Wapichana como a histórica definição dos currículos escolares pelos sistemas de ensino, ocasionando mudanças significativas na cultura dos povos indígenas e o desinteresse por parte destes em apoiar técnica e financeiramente a elaboração dos currículos das escolas indígenas.

Assim sendo, há ainda muitos desafios a serem enfrentados para a elaboração de currículos escolares que consolidem a escola indígena como um instrumento em prol dos interesses dos povos indígenas. Por isso, as questões norteadoras desse estudo foram:

- 1- Qual a relação entre os discursos e as ações em defesa da inclusão da cultura indígena no currículo escolar e as práticas pedagógicas indígenas realizadas nas escolas?

- 2- A inserção da cultura Wapichana no currículo das escolas indígenas está ou não contribuindo para o fortalecimento cultural e o protagonismo político desse povo?
- 3- Essa inserção é um instrumento de resistência cultural e, ao mesmo tempo, de dominação pelo Estado?

Para atingir os objetivos da pesquisa foi desenvolvido um estudo de caso com uma pesquisa documental e de campo, com abordagem qualitativa. Entretanto, anteriormente o projeto de pesquisa foi apresentado à comunidade, objetivando a autorização para a realização da mesma. Assim, com a autorização concedida pela comunidade foi também autorizado pela OPIRR e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o parecer de mérito científico emitido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como ocorreu a inserção da cultura indígena no currículo das escolas nas comunidades indígenas e sua repercussão para o povo Wapichana. Assim, defini como objetivos específicos: identificar as concepções de cultura utilizada nas políticas públicas educacionais direcionadas aos povos indígenas; verificar a correlação de forças e poder existentes entre as instâncias governamentais e as forças sociais dos povos indígenas; averiguar as práticas pedagógicas relacionadas à cultura Wapichana da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete; analisar os discursos dos professores sobre a inserção da cultura indígena no Projeto Político-Pedagógico; detectar o significado de currículo para o povo Wapichana e os interesses do Estado e dos indígenas.

Anteriormente à pesquisa de campo, realizei a pesquisa documental e defini os participantes da pesquisa conforme os critérios pré-estabelecidos. Com isso, a pesquisa de campo se deu com professores, alunos, responsáveis por alunos, lideranças indígenas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação direta nas atividades extraclases e nos eventos realizados pela escola, com a utilização de registro fotográfico e fonográfico devidamente autorizado. As entrevistas foram efetuadas fora da escola em horários e locais previamente combinados com os professores, alunos, responsáveis por alunos e lideranças indígenas.

Desse modo, a entrada em campo pautou-se em princípios éticos, dentre eles: foi esclarecido aos participantes os objetivos e a relevância da pesquisa, os riscos e que poderiam

desistir a qualquer momento e posteriormente foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), inclusive dos responsáveis dos alunos menores de idade.

Para isso escolhi, a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, localizada na comunidade Canauanim, no município do Cantá, em Roraima. A mesma está localizada a 25 quilômetros (Km) de Boa Vista (que é a capital do Estado), na Terra Indígena Canauanim, na região Serra da Lua que compreende a região localizada entre os rios Branco e Tacutu. Possui uma área de (11.182 ha), onde vivem aproximadamente 168 famílias com uma população de 978 pessoas. Na comunidade há a predominância do povo Wapichana da família linguística Aruak, estes mantêm uma intensa relação com seus familiares na Guiana. Assim, segundo os dados do censo escolar 2012, a escola tem 275 alunos, 20 professores, 1 funcionário da área administrativa e 1 gestor escolar.

A pesquisa de campo foi realizada com 15 pessoas, sendo:

- alunos: foram entrevistados 05 alunos que cursam o Ensino Médio. Os critérios de inclusão foram: alunos que nasceram na comunidade; alunos com idade superior a 15 anos; alunos que estudaram na escola desde a educação infantil; alunos que tenham participação ativa nas atividades escolares; sendo um da 1ª série, dois da 2ª série e dois da 3ª série do Ensino Médio.
- professores: foram selecionados 04 (quatro) professores da escola sendo: dois do 1º ao 5º ano, dois do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ao Ensino Médio, sendo que os critérios de inclusão foram: professores com mais tempo de serviço na escola da comunidade; que coordenam atividades extraclases; professores que foram alunos da escola.
- responsáveis por alunos: foram entrevistados quatro (04) responsáveis por alunos e foram usados como critérios de inclusão: quem mora na comunidade há mais tempo e com maior número de filhos matriculados na escola. Não foram entrevistados os indígenas que tinham dificuldade na compreensão da língua portuguesa.
- lideranças indígenas: foram entrevistadas duas (02) lideranças: o Tuxaua da comunidade, pois o mesmo é a liderança comunitária e o Coordenador Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), por ser o responsável legal pela entidade representativa do movimento dos professores indígenas.

Dessa forma, esse estudo foi construído em três capítulos relacionados entre si, assim apresentados:

**A História do povo Wapichana da Serra da Lua** traz a história do povo Wapichana em Roraima e mais especificamente daqueles que habitam a região Serra da Lua - a partir do contato e das relações com os não-indígenas para a compreensão do processo de implantação das escolas nas comunidades indígenas nessa região e a inserção da cultura Wapichana nas mesmas. Este capítulo foi dividido em três subtítulos: A Trajetória do Povo Wapichana no Estado de Roraima: lutas e conquistas; A cultura Wapichana e a relação com outras culturas: o contato e a inserção das escolas nas comunidades indígenas; A inserção da cultura indígena no currículo das escolas nas comunidades indígenas.

**Políticas públicas para a educação básica no Brasil a partir da constituição de 1988** refere-se às análises focadas nas políticas públicas para a educação básica a partir da Constituição de 1988, a partir da compreensão do contexto histórico anterior a esse período para situar a educação escolar indígena no processo da educação escolarizada do país. Este capítulo está subdividido em três subtítulos: As Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil: breve contexto histórico; A Política Educacional para os Povos Indígenas no Brasil: do pós-64 a 1990; A Educação Escolar Indígena com a implantação da Lei nº 9394/96: concepções e projetos educacionais.

**O currículo escolar: um instrumento de resistência cultural e de dominação pelo Estado?** foi analisado o currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete sendo que foi detectado o significado deste para o povo Wapichana e que o mesmo é um instrumento de resistência cultural frente à investida de dominação pelo Estado. Assim este foi dividido em três subtítulos: O currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luís Cadete; O Projeto Político-Pedagógico e as Práticas Pedagógicas; Os discursos dos professores indígenas sobre a inserção da cultura indígena no projeto político-pedagógico.

A realização desse estudo foi importante devido a sua relevância acadêmico-científica em aprofundar os estudos sobre as relações de poder entre povos indígenas e Estado no âmbito das políticas públicas para a educação básica. Além de construir conhecimentos sobre as relações entre os currículos escolares e a cultura indígena nas escolas das comunidades e de subsidiar os estudos e debates sobre os currículos das escolas indígenas.

Desse modo, este também tem sua relevância social, pois servirá para subsidiar uma reflexão crítica sobre o currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete no

processo de sistematização do Projeto Político-Pedagógico. Além de produzir conhecimentos acerca do atual currículo da escola e evidenciar a importância da participação dos alunos e de seus responsáveis no processo de definição do currículo da escola e a importância dos professores nas discussões e definições sobre diretrizes curriculares.

Portanto, essa pesquisa também me proporcionou a aquisição, elaboração e difusão de conhecimentos referente à temática e sobre meu povo e uma formação profissional que possibilitará contribuir como professora, militante e/ou assessora nas discussões sobre as propostas curriculares da educação básica.

## **2 A HISTÓRIA DO POVO WAPICHANA DA SERRA DA LUA**

Neste capítulo, apresento a história do povo Wapichana em Roraima e mais especificamente daqueles que habitam a região Serra da Lua, a partir do contato e das relações com os não-indígenas para a compreensão do processo de implantação das escolas nas comunidades indígenas nessa região e a inserção da cultura Wapichana nas mesmas.

Considerando que foi somente a partir da Constituição de 1988 que os povos indígenas do país tiveram o direito de utilizar suas línguas nas escolas e posteriormente outras legislações como a LDB e a Resolução nº 03/99 garantiram seus processos de aprendizagem e que os próprios indígenas pudessem lecionar nas suas escolas.

Dessa forma, neste capítulo traço a história de lutas e conquistas do povo Wapichana no Estado de Roraima a partir de registros de Alexandre Ferreira (1786) e de Lobo D'Almada (1861), de estudos já realizados por Nádia Farage e Carlos Cirino, dos depoimentos de lideranças e dos primeiros professores indígenas e de documentos de encontros e reuniões.

É importante frisar que o estudo do processo histórico dos Wapichana deu o embasamento necessário para identificar o que permaneceu e as mudanças ocorridas no currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete na Comunidade Canauanim, haja vista que esse é um caso peculiar onde a implantação da escola ocorreu através da solicitação de um Wapichana que foi também o primeiro professor e uma das principais lideranças de seu povo.

### **2.1 A Trajetória do Povo Wapichana no Estado de Roraima: lutas e conquistas**

São várias as fontes históricas que confirmam a presença milenar dos povos indígenas em Roraima, pois os registros arqueológicos encontrados na Pedra Pintada, na Pedra do Perdiz e em outros tantos lugares, além das histórias contadas pelos nossos antepassados deixaram marcas da presença indígena nessa região.

Contudo, os registros realizados por representantes do Governo de Portugal entre eles se destacam os de Alexandre Rodrigues Ferreira que escreveu “Diário do Rio Branco”, em 1786 e de Lobo D'Almada que fez a “Descrição relativa ao rio Branco e seu território”, em 1787, foram muito importantes para comprovar a existência dos Wapichana na região.

Conforme o levantamento feito por Nádia Farage (1997), em seu artigo intitulado “Os Wapichana nas fontes históricas: histórico de um preconceito” foi Henri Coudreau quem em 1887/1888 que produziu um primeiro retrato desse povo e de seu território, porém somente em 1918 é que Farage realmente faz a única etnografia relativa aos Wapichana.

Ainda, conforme Farage (1997, p. 28), “rarefeita, como se vê a literatura etnográfica produzida posteriormente pautou-se pelo foco temático das relações de contato” com isso, foi preciso estar atenta para valer-se das fontes escritas sobre esse povo, principalmente no que diz respeito aos estudos que tenham relação com a cultura como é o caso deste trabalho, pois:

A recorrência do tema das relações de contato na etnografia não é decerto inocente: revela, ao contrário, um *a priori*, como se a situação de contato fosse já um fator constitutivo para a sociologia Wapichana e, assim sua definição pendesse das relações estabelecidas com a sociedade nacional. Nota-se, nesta linha, que tal etnografia incide, via de regra, sobre a mudança social provocada pela situação de contato; constitui, afinal, um inventário de perdas (FARAGE, 1997.p. 28, grifo do autor).

Assim sendo, o esforço empreendido aqui é duplo, pois tenho a história de meu povo vista pelo olhar do outro e tendo como marco inicial o contato com os não-indígenas, enquanto que por outro lado tenho minha própria vivência como Wapichana tendo como referência a história dos meus antepassados contada oralmente de geração a geração, nas marcas deixadas nas pedras, nos nomes dos lagos e dos igarapés e em todos os outros conhecimentos transmitidos a nós.

Dessa forma, o fio condutor teórico desse estudo foi a compreensão de que a cultura é “o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 27), assim não é estática e passa por constantes mudanças, além de se tratar de uma análise das relações entre currículo e a cultura Wapichana permeadas por embates e contradições.

A observação de Farage de que o conceito de aculturação está presente na maioria da literatura sobre os Wapichana e a compreensão de que o currículo e o próprio conceito de cultura são campos de conflitos e de contestação me conduziram a fazer esse estudo a partir desse conceito de cultura, também levo em consideração as afirmações de Geertz quantos aos estudos antropológicos da cultura, pois de acordo com o mesmo:

O fato é que comprometer-se com um conceito semiótico de cultura e uma abordagem interpretativa do seu estudo é comprometer-se com uma visão da

afirmativa etnográfica como "essencialmente contestável", tomando emprestada a hoje famosa expressão de W. B. Gallie (2008, p.20).

Dessa forma, é possível fazer a trajetória das lutas e conquistas dos Wapichana e as transformações ocorridas em sua cultura a partir dos registros do contato com os não-indígenas e da memória histórica desse povo que as considero fundamentais para compreender qual o conjunto de práticas que estão produzindo significados e sendo compartilhados pelos Wapichana. Assim sendo, dessas memórias é possível encontrar registros arqueológicos na região Serra da Lua que tem marcas das lutas travadas com outros povos entre eles os Macuxi antes da chegada dos portugueses, espanhóis e holandeses nessa região.

Assim sendo, os registros dos viajantes e das expedições oficiais trazem algumas informações mais detalhadas sobre a presença indígena na região do rio Branco e onde os Wapichana são citados. Dessa forma, conforme Farage (1991), foi através dos registros do processo de ocupação da Amazônia e a partir de 1621 com a criação da província do Maranhão e Grão-Pará – que era ligada diretamente a Lisboa –, que os relatos sobre os povos indígenas ganham mais atenção dos exploradores designados para fazerem levantamentos sobre a região e, posteriormente, das expedições oficiais.

Foi com implantação da província do Maranhão e Grão-Pará que se percebe que a ocupação da Amazônia pelos portugueses teve inicialmente propósitos meramente econômicos, cujo objetivo era implantar a agricultura na região, porém a dificuldade de adquirir mão de obra e a geografia da região dificultavam o acesso à mesma, inviabilizando os planos do Governo.

Dessa forma, conforme Farage (1991), o extrativismo na região prosperou, uma vez que requereria um menor investimento e um maior ganho no mercado. Contudo, essa atividade dependia de pessoas que fizessem a extração levando à larga utilização de mão de obra escrava indígena, pois trazer os escravos negros onerava muito o custo dos colonizadores, sendo que sua utilização foi relativamente pequena.

Percebe-se é que para a ocupação da Amazônia e “para a implementação da sociedade colonial, a disputa pelo acesso e controle da mão-de-obra indígena é o fio que tece a história política do Maranhão e Grão-Pará” (FARAGE, 1991, p.26). Dessa forma, as expedições de apresamentos e descimento de indígenas nessa região tornaram-se um negócio

lucrativo, pois estes se tornaram valiosos como mão de obra tanto para a extração dos produtos naturais da região como para os outros serviços dos colonizadores.

Assim, os povos indígenas da bacia do rio Branco tiveram seus primeiros contatos com os portugueses através do apresamento por tropas oficiais a partir de 1736, porém quase nada se sabe desses primeiros contatos, apenas que ocorreram continuamente para atender aos interesses da colonização, conforme está registrado em documentos oficiais:

A escolta que tomou a margem direita do Uraricoera foi comandada por Francisco Ferreira, o velho traficante conhecedor da região; teriam andado cerca de um mês pelos campos, em busca dos Wapixana e Macuxi (Autos de Justificação e Posse do rio Branco, 1775, in B & BGB – Na. Mem. Br., 1903, I: pp. 103 e segs. In: FARAGE, 1991. p. 71)

Como se vê, nos primeiros contatos, as relações estabelecidas pelos portugueses foram conflituosas e havia vários interesses em jogo. Houve resistência por parte dos indígenas, como também houve outros que contribuíam com esses descimentos, pois estes souberam se utilizar dos conflitos já existentes entre alguns povos. Assim, com os descimentos houve uma grande dispersão de diferentes povos indígenas na região.

O olhar direcionado à região do rio Branco estava voltado para o descimento de indígenas e a retirada dos produtos naturais da região de modo que as questões político-militares foram deixadas em segundo plano, pois Portugal se ocupava do rio Negro. Desse modo, as relações que os povos dessa região mantinham com espanhóis e holandeses não eram conhecidas pelo governo português. Este só veio preocupar-se com a ocupação militar na região quando foram informados, em 1775, sobre a presença de espanhóis na região e sobre as intensas relações comerciais que os holandeses mantinham com os indígenas.

Assim, os portugueses, holandeses e espanhóis tendo como objetivos ocupar a região e afastar os povos indígenas de seus territórios, fazendo destes seus aliados e vassallos e dando início a um longo processo de ocupação e posse das terras indígenas. Esse processo retirou o direito dos povos indígenas de ocuparem livremente suas terras, de tal modo que somente dois séculos mais tarde, com as lutas empreendidas pelos próprios indígenas, conforme veremos mais adiante é que ocorreram as demarcações realizadas pela FUNAI onde os Wapichana conseguem novamente ter somente o usufruto de suas terras.

Um estudo profundo sobre a história dos povos indígena no rio Branco durante a ocupação colonial no século XVIII foi realizado por Nádia Farage em sua pesquisa de mestrado e cujos resultados foram publicados no livro “As Muralhas dos Sertões: os povos

indígenas no rio Branco e a colonização”. Nesse estudo, a autora confirma que os indígenas foram fundamentais para garantir a posse do rio Branco pelos portugueses e, posteriormente, a definição das fronteiras do Brasil, pois: “Para além do interesse econômico que pudesse oferecer a região, tratava-se nesse primeiro momento, para os portugueses, de formar no rio Branco uma barreira contra as invasões ao vale amazônico, mas, note-se, uma barreira humana” (FARAGE, 1991, p.128).

Contudo, para que isso ocorresse era necessária a construção de um forte e intensificar a formação dos aldeamentos, o que levou à construção do Forte São Joaquim. Farage (1991) esclarece que os aldeamentos eram seculares, pois se iniciaram logo após as reformas pombalinas, mas com a construção dos fortes estes ficaram sob a responsabilidade de diretores que eram os soldados subordinados do comandante do Forte São Joaquim.

Com isso, o processo de aldeamentos de alguns povos indígenas foi inicialmente rápido e eficaz, pois os próprios chefes indígenas utilizavam-se de sua influência para trazer consigo mais pessoas, pois recebiam benesses dos portugueses. O modo de vida a que eram submetidos gerou insatisfação, ocorrendo as fugas e o abandono nos aldeamentos. Entretanto, como os portugueses precisavam dos indígenas, mudavam suas estratégias, pois:

O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas de símbolos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas — eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente (GEERTZ, 2008, p. 151).

Tanto os Wapichana como os portugueses tinham seu cotidiano com isso, essas relações tornavam-se conflituosas mesmo movidas por interesse tanto de um lado quanto do outro. As fugas e as revoltas consideradas pelos portugueses uma afronta ao seu sistema, nada mais eram do que o retorno dos indígenas a sua vida cotidiana.

Assim sendo, conforme Farage (1991) nos anos de 1784 a 1789 os Wapichana foram um dos povos indígenas mais afetados pelo processo de aldeamentos, pois segundo a amostra de etnias aldeadas em Santa Maria, São Felipe e São Martinho foram contabilizados cerca de 390 pessoas desse povo. Assim, também o relato de Alexandre Ferreira (1786) confirma a presença destes nos aldeamentos, pois em seu diário o mesmo descreve: “Já era noite quando o deixamos pela terra dentro do norte, e bem se avista do rio a ponta da Serra de Torami, dela

foram descidos em outro tempo para a Conceição Velha, e agora reduzidos para Santa Maria, os índios uapixanas vassallos do principal Xaitá” (Diários do rio Branco, 1786, p. 17).

Neste mesmo diário, confirma a presença dos mesmos nos rios Tacutu e Surumú. Assim sendo, os Wapichana figuravam entre os povos que mais mantinham contato com os colonizadores e que já travavam suas lutas para se manterem enquanto povo, pois nesse intenso contato eram subjugados mais acabavam se subvertendo para garantir o que almejavam. Desse modo, os portugueses tinham sempre que repensar nas suas relações com os mesmos.

Isso ocorreu porque o modo de vida imposto pelos aldeamentos fez com que os indígenas se revoltassem e fugissem dos aldeamentos, pois estes eram livres e como percebiam que o que era prometido quando estes eram convencidos a irem para os aldeamentos não era o que realmente acontecia, estes voltavam para sua vida anterior. Foram registradas, pelo menos, duas grandes revoltas em 1780 e 1790, sendo que as duas foram combatidas pelos portugueses de forma diferente. A primeira foi seguida por um perdão real e mudando a forma de convencimento para ida aos aldeamentos, trocando os castigos por quinquilharias. Já o segundo levante foi duramente combatido com a guerra contra os indígenas que não queriam permanecer nos aldeamentos.

Nota-se que essa intensa relação com os indígenas da bacia do rio Branco era tão fundamental que as formas de os manterem subjugados mudavam conforme o que queriam os portugueses e de acordo a reação dos próprios indígenas, contudo o que prevalecia era garantir os interesses de Portugal e não dos indígenas.

Assim sendo, a forma de como os Wapichana resistiram aos aldeamentos e suas relações com os colonizadores são imprecisas, pois não há relatos específicos de cada povo, mas registros das relações com alguns “principaes” (insígnia dada pelos colonizadores para definir o chefe do grupo e a importância do interlocutor com estes). Dessa forma, há de considerar que as relações eram feitas com grupos e estes tinham sua forma de tratar sobre o assunto, de acordo seus interesses.

Desde modo, os Wapichana que são da família linguística Aruak aparecem também nos registros feitos por Manuel da Gama Lobo d’ Almada como sendo a:

“nação mais numerosa de todas: contam-se-lhes até quinze principaes além dos que já tem descido para as povoações do rio Branco, e maior número de abalizados,

tapuyas que tem autoridades sobre os mais. Habitam as serras que decorrem das vertentes do rio Mahú até as do Parimé” (1787, p. 675-676).

Os Wapichana aparecem em vários relatos, pois estes tinham uma população numerosa e habitavam uma imensa região tanto no Brasil, quanto na região da Guiana onde anteriormente era uma colônia britânica. Dentre esses registros sobre os Wapichana o que chama a atenção é que estes frisam que os indígenas mantinham intensas relações com os não-indígenas, pois conforme D’Almada (1787, p. 676) “da nação dos oapixanas há bastante gente nas nossas povoações” porém, ele não esclarece os motivos pelos quais os indígenas estariam tão presentes nessas povoações e como eram as suas relações.

Posterior a isso, o fio que vai delinear a ocupação das terras indígenas do rio Branco é a povoação por colonos com a introdução da pecuária, pois, conforme Alexandre Ferreira (1786.p. 22), “as fazendas de gado, quanto mais se espalharem pelas campinas servirão de espreitas, segurar e [p]recaver os imprevistos aproches dos espanhóis e holandeses confinantes” Assim, o processo colonizatório e de ocupação das terras indígenas vai se delineando ao longo dos anos com isso, os Wapichana para não serem aniquilados foram se entranhando no meio dos colonizadores e com isso foram ao longo da etnografia indígena dessa região considerados como sendo “aculturados”.

Essa foi a estratégia desse povo para se manter vivo enquanto povo e assim poder guardar de forma escondida suas tradições. O processo dinâmico que passa a cultura Wapichana e as suas transformações são considerados como sendo um processo de “aculturação”, ou seja, como a perda da cultura, conforme veremos mais adiante. Suas estratégias de não perder sua identidade, como por exemplo, as roupas que lhes davam escondiam as pinturas e as vestimentas tradicionais que usavam por baixo, a língua era falada escondida em lugares e ocasiões que estavam longe de qualquer estranho ao grupo lhes foram muitos úteis para se manter enquanto povo.

Uma das maiores lutas que vieram a empreender foi pela recuperação das suas terras tradicionais espoliadas pelos colonizadores, pois o que se viu foi que o discurso de que estes estavam “integrados” a sociedade local não precisavam se manter sem suas terras, já que o trabalho com os fazendeiros lhes daria o suficiente para sua sobrevivência. Com esse discurso, desconsideravam a relação que esse povo tinha com sua terra, a forma como estes faziam uso da mesma e assim lhes retiravam o direito de posse.

Durante mais de dois séculos, os Wapichana viram a invasão e espoliação de suas terras e estes foram cercados por posseiros ilegais intitulados “fazendeiros” que ainda se utilizavam da mão de obra indígena para manter suas propriedades. Não eram contratados como trabalhadores, mas seu trabalho era pago com roupas usadas, ferramentas e alguns gêneros alimentícios. Além disso, sofriam maus tratos físicos e psicológicos de toda forma. Eram impedidos de caçar e pescar nos locais que já utilizavam há muitos anos.

As constantes ocupações de seus territórios e a sua utilização como mão de obra fizeram com que alguns se refugiassem na Guiana, sendo que, posteriormente, retornaram para encontrarem suas famílias que ficaram no Brasil.

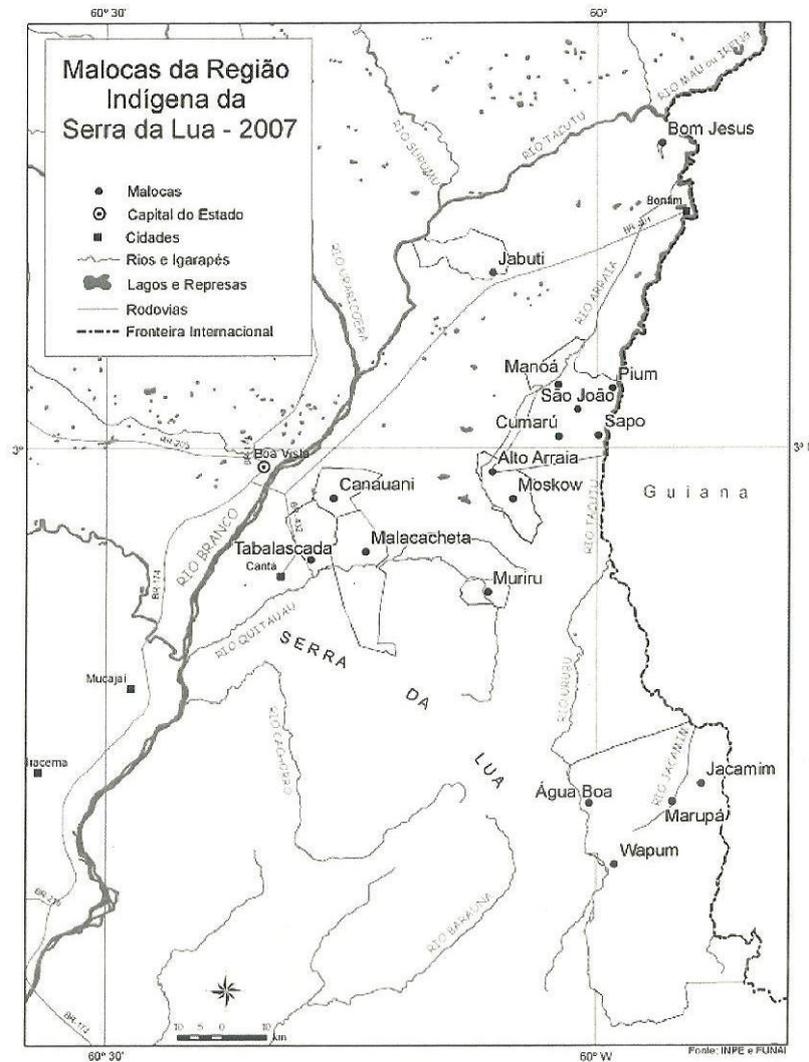
Com a organização do movimento indígena comandada pelos tuxauas das comunidades e após a Constituição de 1988, os Wapichana passam a exigir a demarcação de suas terras tradicionais e ocupadas milenarmente pelos seus antepassados. Esse processo só veio a ser iniciado em 1981, porém toda a extensão da terra dos vales do Uraricoera e Tacutu ocupada milenarmente pelos Wapichana foi fragmentada conforme se vê no trecho desse artigo:

Os Wapichana assistiram à pulverização de seu território em ilhas que, sob o pretexto de facilitar o reconhecimento legal, veio a acomodar a ocupação fundiária existente. Mais de uma década depois, eles vivem uma situação de confinamento e suas terras são objetos de diversas ações judiciais. (ISA, 1991/95, p. 191)

Esse trecho traz bem claro a situação em que se encontravam os Wapichana e as demarcações de suas terras em pequenos pedaços em que se desconsideraram toda a violência sofrida pelos mesmos, além de não levar em consideração os lugares que lhes eram próprios para caça e pesca. Com isso, fica claro que interesses foram atendidos. Porém, é preciso salientar que houve conflitos para que essas demarcações ocorressem, pois os dois lados defendiam seus interesses, contudo os Wapichana não optaram pelo uso da violência, mas fizeram-se presentes próximos às áreas reivindicadas como forma de pressionar a saída dos posseiros. Todavia esperaram pelas decisões judiciais para retomarem as suas terras.

As demarcações das terras indígenas fazem parte da luta dos povos Wapichana em recuperar seus territórios, pois são fundamentais para sua sobrevivência física e cultural. Porém, essas demarcações fizeram com que os mesmos ficassem restritos em ilhas, conforme se vê no mapa a seguir, que mostra sua localização.

Figura 1 – Mapa da Região Serra da Lua



FONTE: CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. Cadernos de estudo Wapixana. 1 ed. São Paulo: Limiar, 2008. p.13.

O mapa revela que, atualmente, os Wapichana habitam, em sua maioria, a região Serra da Lua, localizada entre os rios Branco e o Tacutu no Brasil, porém há também comunidades em que há predominância desse povo nas regiões do Taiano e São Marcos e há pessoas morando nas mais diversas comunidades junto aos Macuxi e Taurepang.

A maioria desse povo concentra-se na Serra da Lua, região que tem uma população de aproximadamente de 7.273 conforme o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI,2012) que abrange os municípios de Bonfim e Cantá. A região é composta por 09

(nove) terras indígenas homologadas e por 24 (vinte e quatro) comunidades indígenas dos povos Wapichana e Macuxi conforme, o quadro seguinte:

### QUADRO 1 – COMUNIDADES DA REGIÃO SERRA DA LUA

TERRA INDÍGENA	ÁREA (hectares)	COMUNIDADES
Jacamim	189.500	Wapum, Água Boa, Marupá e Jacamim
Manoá-Pium	43.337	Cachoeirinha do Sapo, Pium, Cumaru, São João, Manoá, Novo Paraíso e Alto Arraia
Malacacheta	28.632	Malacacheta e Jacamizinho
Moscou	14.200	Moscou e São Domingos
Jabuti	14.210	Jabuti
Taba Lascada	13.024	Taba Lascada, Campinarana e Laje
Canauanim	11.182	Canauanim, Barro Vermelho e Campinho
Muriru	5.520	Muriru
Bom Jesus	859	Bom Jesus

\*FONTE: FUNAI (1995). In: CIRINO (2008, p. 203)

Para fortalecer seus vínculos e suas relações, que foram enfraquecidos com a fragmentação de suas terras em ilhas, os Wapichana, agora convivendo com os Macuxi, reocuparam parte de seus territórios e organizaram-se enquanto região com o objetivo de unir suas lutas, almejando suas conquistas na área da saúde, da educação, na defesa e proteção de suas terras, além de sempre estarem atentos para o uso das mesmas.

Com essa organização administrativo-política própria as comunidades reúnem-se anualmente em assembleias regionais para discutirem e elaborarem coletivamente seus projetos de trabalhos e a pauta de luta e reivindicação de seus direitos. Assim, a ampliação de suas terras continua a ser a principal reivindicação, pois como as terras foram demarcadas em pequenas ilhas ficaram de fora dessas áreas importantes lugares onde são utilizados tradicionalmente pelos Wapichana para caçar e pescar, sendo as principais atividades para a garantia de alimentos. Dessa forma, os Wapichana continuam a reivindicar esses lugares, por serem parte de seus territórios tradicionais.

Outra questão bastante discutida é a proteção das terras e sua vigilância permanente contra novas invasões. Assim são realizadas constantes visitas e limpeza nos limites das terras indígenas pelos próprios moradores das comunidades. Essas ações têm contribuído para não haver novas invasões, pois quando estes percebem qualquer atividade que possa ameaçar suas terras, logo comunicam as autoridades competentes para que sejam tomadas as providências

cabíveis, porém não esperam somente por essas providências, mantendo estratégias próprias para a não ocupação desses lugares por invasores.

Outra estratégia adotada por esse povo foi, ao longo dos anos, conhecer a legislação e, com isso, colaborar com os debates em torno de seus direitos e assim lutando para conquistar novas leis que atendessem às especificidades dos povos indígenas. Além disso, há um investimento na formação de indígenas nessa área, sendo que a primeira advogada indígena é Wapichana. É importante ressaltar que essas conquistas são fruto de lutas de todos os povos indígenas no estado de Roraima e que estes profissionais atuam em defesa de todos, pois foram as opressões sofridas que uniram a maior parte dos povos.

As lutas desse povo também são travadas nas áreas da saúde e educação para que as instituições responsáveis por esses atendimentos possam fazê-los em suas terras, porém de acordo com suas especificidades respeitando suas formas próprias de tratamento das enfermidades e seus processos próprios de aprendizagem.

Com isso, as reuniões, encontros e assembleias realizadas para discutir e planejar coletivamente sobre as questões referentes à saúde e educação têm fortalecido esse povo, que tem conquistado vários espaços políticos e de controle social em âmbito estadual e nacional, pois “o movimento indígena [...] possui uma inegável realidade e uma importância irrecusável para a compreensão das mudanças havidas nas instâncias indígena e indigenista” (OLIVEIRA, 1988, p. 27). Dessa forma, as representatividades indígenas nas áreas da saúde e de educação vêm sendo exercidas em sua maioria pelos Wapichana, porém essa escolha é baseada em alguns critérios como a compreensão da realidade dos povos indígenas, pela competência e habilidade de lidar com o sistema administrativo-político dos países por ter uma boa oratória na língua portuguesa. Entretanto, porém um dos fatores fundamentais é a confiança que este repassa ao grupo em defender os interesses da coletividade. Os representantes indígenas de Roraima que ocupam espaços de controle social mais no âmbito estadual e nacional são escolhidos por membros de vários povos não pelo seu pertencimento a um determinado povo, mas por este adequar-se aos critérios anteriormente elencados.

Este povo contribuiu e atuou coletivamente com os outros povos para que houvesse mudanças na área de saúde como a criação do Subsistema de Saúde Indígena, dos Distritos Sanitários Indígenas e da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) e tem influenciado

fortemente na discussão de se respeitar as parteiras, os pajés, os rezadores, além de fortalecer o uso da medicina tradicional nos tratamentos dos indígenas.

Também a área educacional é uma das lutas desse povo. O projeto educacional da região é definido em assembleias, seminários e demais eventos. São nesses espaços que são definidos os parâmetros e diretrizes para a educação escolar nas comunidades e, conseqüentemente, sobre o funcionamento das escolas indígenas da região. Diante disso, mesmo as escolas destas comunidades – que em sua maioria são mantidas pelo Estado e outras pelo Município – é a região e as comunidades que dão o direcionamento das mesmas através de um planejamento e calendário anual. A área educacional será analisada mais adiante.

É importante salientar que a forma como se organizam em redes de articulação política é que tem sido fundamental e de grande importância para estes definirem suas estratégias de luta e que tem conseguido obter êxito. Assim, essa rede de articulação começa pela própria comunidade que sob a liderança de um Tuxaua que realiza mensalmente reuniões comunitárias para tratar das diferentes questões em que são elencadas como importantes para serem debatidas e definidas coletivamente. Desse modo, é que entre os assuntos presentes em todas as reuniões está a questão territorial, a saúde, a educação e as questões relativas ao cotidiano da comunidade. Nessas reuniões os assuntos são debatidos coletivamente de modo que qualquer membro presente pode opinar sobre os mesmos, por isso as reuniões costumam se alongar, porém no final sempre são feitos os encaminhamentos e tomadas as decisões.

As questões que requerem um debate mais ampliado e que também ocorrem em outras comunidades são levadas para as reuniões dos polos formados por um conjunto de comunidades, assim a região Serra da Lua está dividida em três polos<sup>2</sup>. Cada polo tem um coordenador que é responsável por fazer a articular e organizar essas reuniões, bem como encaminhar as decisões tomadas. Dessas reuniões saem as decisões que são encaminhadas às organizações indígenas que os representam nas esferas estadual, nacional e internacional.

Assim, as organizações indígenas que atuam na região são o Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR). Além disso, há os representantes da área da saúde que não tem uma organização própria, pois debatem e encaminham as questões

---

<sup>2</sup> São três polos-bases são: Manoá, Malacacheta e Jacamim.

referentes à saúde no Conselho do Distrito Sanitário Indígena do Leste de Roraima. Estas são as representantes estaduais e nacionais desse povo, sendo os maiores articuladores do movimento indígena de Roraima, aliam-se com outras organizações como a Hutukara- Associação Yanomami, Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental (TWM), Conselho do Povo Indígena Ingaricó (COPING), Associação dos Povos Indígenas da Terra Indígena São Marcos (APITSM) e, mais recentemente, a Associação do Povo Indígena Wai-Wai (APIW) e Associação do Povo Yecuaana em prol da defesa dos direitos indígenas.

É importante frisar que as questões debatidas nas suas reuniões e nas assembleias são demandas vindas das comunidades, que são as bases das organizações e outras são geradas externamente como ações, projetos, programas e questões jurídicas. Há um fluxo de demandas externas e internas que requerem um intenso trabalho por parte dessas organizações.

Os Wapichana que habitam a região Serra da Lua têm na sua forma própria de organização e articulação a sua maior ferramenta para enfrentar suas lutas, pois é através da mesma que se vem avançando nas conquistas na questão territorial, na área de saúde e educação. Assim, a criação dessas redes de articulação política e o seu funcionamento constante fazem com que haja um fortalecimento enquanto povo. Porém, ainda são muitas as questões que afligem os Wapichana dessa região e que ao longo dos anos também irão requerer uma ampliação da pauta de suas lutas e reivindicações.

## **2.2 A cultura Wapichana e a relação com outras culturas: o contato e a inserção das escolas nas comunidades indígenas**

As relações dos Wapichana com outros povos indígenas e com povos de outros países ocorrem há vários séculos marcadas por conflitos e contradições. Porém, as relações de contato tão densamente observadas e descritas em estudos sobre esse povo, delinearam um caminho de perdas e não de transformações culturais e isso contribuiu para que os Wapichana fossem vistos como um povo “integrado” e que, ao longo do tempo, desapareceriam.

Essa visão é reforçada por alguns relatos como o de Koch-Grünberg que assim descreveu as observações de Coudreau:

[...] atribui a decadência desta, antes tão importante tribo, com toda razão à sua facilidade de adaptação às influências européias (às quais foram expostas que outros, por causa da sua moradia tão perto do leito principal dos rios Branco e Uraricuéra), além de seu caráter pacífico e submisso inato. Por causa da prolongada interação com populações brancas e mestiças (que não se compõem dos melhores elementos!), [eles] têm perdido muito da sua particularidade e, em parte, resultam já bastante desmoralizados. Servem como mão-de-obra, como vaqueiros e como remadores. Muitos deles já falam português. Mais cedo ou mais tarde, também eles terão desaparecido como unidade tribal, integrando-se na população mestiça[local], semi-civilizada.(2006, p. 71 e 72).

É notório que o contato entre culturas geram sempre transformações nas mesmas, porém é fato que os europeus, para afirmarem sua nacionalidade e superioridade, inventaram suas tradições e assim asseguravam que a sua cultura era superior às outras e se utilizaram disso para propagar a mesma em detrimento das dos outros povos. Dessa forma, Hobsbawm (1997, p.9) chama a atenção que “muitas vezes ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”. Assim, para o mesmo, a tradição inventada:

É um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (1997, p.9)

Assim, nas relações e no contato entre os povos, muitos são os interesses que estão em jogo e estes se utilizam de várias estratégias para manterem sua identidade. Dessa forma, tanto os europeus se utilizaram disso, quanto os povos indígenas, porém como essa correlação de forças foi assimétrica os povos indígenas foram os que mais sofreram a imposição sobre sua cultura.

É importante considerar que as culturas sofrem transformações e nesse processo ocorrem descontinuidades e continuidades de práticas sociais e os significados também se transformam, assim, o contato com outros povos indígenas e não-indígenas geraram transformações na cultura Wapichana. É preciso:

Alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão (GEERTZ, 2008, pg. 27)

Essa diversidade contribui para que haja várias culturas, pois as mesmas estão em constante contato. Isso fez com que os Wapichana incorporassem elementos culturais dos povos com quem mantiveram contato, de forma que os elementos incorporados na cultura Wapichana oriundos da relação com os não-indígenas são mais perceptíveis e são utilizados como forma de desvalorização dos mesmos como povo. Entre estes está o uso de equipamentos tecnológicos, o uso da língua portuguesa, o uso de roupas e calçados, a dança do forró, da quadrilha e o futebol.

Essa intensa relação dos Wapichana com outros povos deixava crer que estes eram submissos e que aceitavam tudo o que lhes era imposto, porém estes se utilizaram desse contato e dessas relações para se manterem enquanto povo. Foram aprimorando o uso da língua portuguesa, conforme se percebe posteriormente e que foi fundamental para estes se comunicarem e fazerem entender suas reivindicações. Esse contato também trouxe conhecimento de como os invasores agiam e quais as estratégias de convencimento e de cooptação.

Há de se considerar que não houve o desaparecimento como povo conforme aludiam algumas previsões. Houve uma apropriação de outros elementos culturais para serem usados na retomada da luta enquanto povo e para o fortalecimento de sua cultura.

Para isso, também as instituições que foram implantadas nas comunidades como a escola e a igreja, que eram utilizadas para “integrar” e como espaço de homogeneização de cultura, foi utilizada pelos Wapichana para se fortalecerem enquanto povo. A inserção da escolarização para este povo e, posteriormente, a implantação das escolas nas comunidades da região fez parte do processo de contato.

Segundo Mongiano (2011), quatro sacerdotes e dois irmãos da ordem beneditina chegaram ao Rio Branco em 1909, mas somente no ano de 1934, devido ao aumento da estrutura eclesiástica, é que se começou a funcionar com uma estrutura própria e, em 1944, recebeu a denominação de “Prelazia Nullius”. Os beneditinos só deixaram Roraima em 1948, passando a responsabilidade da evangelização aos Missionários da Consolata que também assumiram o processo de escolarização dos indígenas.

Antes de sua saída, os beneditinos criaram na Missão São José um internato para a educação dos jovens indígenas, entre eles os Wapichana:

Muito embora as aldeias Wapishana distassem do centro missionário beneditino no rio Surumu foram alvos de constantes viagens de desobriga, além da escolarização ministrada por irmãs beneditinas nas aldeias mais próximas ao núcleo urbano de Boa Vista e, por fim, do recrutamento sistemático de crianças para educação no internato mantido pelos missionários (SANTILLI *apud* FARAGE, 2002, p.508).

O processo de escolarização dos Wapichana começou na missão onde os jovens eram retirados de sua comunidade e do convívio familiar para aprenderem a catequese e os conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental. Porém, foi neste local que estudaram as primeiras lideranças do movimento indígena de Roraima, isso demonstra as contradições presentes nas relações entre indígenas e colonizadores, pois o que servia para “integrar” foi utilizado pelos indígenas para fortalecer.

Após os missionários da Consolata assumirem a Missão, houve uma ampliação do processo de escolarização baseado na aprendizagem de técnicas agrícolas, corte e costura e no ensino da leitura e escrita da língua portuguesa.

Segundo Cirino (2008), os missionários da Consolata ampliaram sua atuação no interior, de forma descentralizadora. Com isso, em 1969, estes já tinham sob seu domínio 7 (sete) missões<sup>3</sup> que além da evangelização também ficaram com a responsabilidade de administrar as escolas que eram subsidiadas pelo Governo. Assim, os Wapichana fizeram parte desse processo, pois, eram atendidos na Missão do Amajari e do Taiano.

O processo de escolarização dos povos indígenas da região Serra da Lua não foi tão sistemático como ocorreu em outros lugares onde estavam as Missões. Considero que alguns fatores, como a forma de atuação dos missionários católicos e protestantes, contribuíram para isso, pois, conforme a constatação de Cirino:

Na região da Serra da Lua, área de grande concentração dos Wapishana, não havia uma base em termo de casa missional. Partindo de Boa Vista, o missionário Pe. Carlos Tonello assistia as malocas da região: Canauani, Malacacheta, Jacamim e Manauá. Ao todo, assistia em média de 600 índios Wapishana. A prelazia de Boa Vista era responsável pelo funcionamento da Escola N. S. Consolata na maloca Manuá, onde estudavam 36 crianças. (2008, p. 212)

As mudanças na atuação da Igreja e a interrupção da parceria com o Governo, na década de 1970, fez com que houvesse também uma mudança na relação com os povos indígenas, pois foi a partir dessa mudança a mesma passa a fomentar e apoiar a luta dos indígenas por suas terras, por educação e por saúde.

---

<sup>3</sup> As missões são: Missão de São José, na região do Surumu; Missão do Alto Catrimâni, na região do Catrimâni; Missão do rio Cotingo e Maú, na região dos dois rios; Missão do rio Apiaú; Missão do Amajari; Missão do Ajarani e Missão do Taiano (FUNAI *apud* CIRINO, 2008. p. 209)

Esta passou a articular a realização de reuniões e encontros para discutir a situação dos indígenas com relação à violência que estes sofriam e por causa da invasão das suas terras. As lideranças indígenas passaram a analisar sua situação e decidiram criar a primeira organização indígena, fortalecendo ainda mais o movimento indígena.

Começaram a surgir mudanças nesse contexto, pois com a organização do movimento indígena em prol da demarcação de suas terras, a educação escolar também se torna uma das principais pautas de reivindicação dos povos indígenas, principalmente na Amazônia. Com a formação de alguns professores indígenas, estes passaram a perceber a problemática em torno das escolas e das práticas pedagógicas que vinham sendo difundidas ao longo dos anos pelos missionários e, posteriormente, pelas instituições governamentais.

De acordo com Moreira e Candau (2008, p. 24), o currículo é um “dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares”. Nesse sentido, o currículo é o instrumento utilizado pelo Estado para expressar sua visão de mundo, seu projeto social, suas “verdades” que eram distintos dos povos indígenas.

A organização do movimento de professores indígenas e a criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR)<sup>4</sup> que, através da promoção de importantes eventos, foram fundamentais para contribuir na discussão da necessidade de reformulação dos currículos das escolas indígenas, uma vez que consideravam que os conhecimentos e a forma como estes eram trabalhados não atendiam as suas expectativas, ou seja, aos seus projetos enquanto povo.

Assim, a organização dos professores indígenas em associação que não era próprio de sua estrutura social, mas foi criada para tratar de uma instituição que também não fazia parte dessa estrutura marca o início de um processo que busca romper com as práticas pedagógicas até então utilizadas e implantar uma nova perspectiva de educação escolar.

É importante frisar que, atualmente, em Roraima 65% das escolas do sistema estadual são indígenas. Segundo os dados do censo escolar 2012, são 248 escolas estaduais, com 1.308 docentes sendo aproximadamente 343 com formação superior, atendendo 13.579

---

<sup>4</sup>A Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIRR é uma organização indígena fundada em 1994 tendo como principal objetivo promover e defender a educação escolar específica e diferenciada segundo os direitos e interesses dos povos indígenas no Estado de Roraima.

alunos. Também (7) sete municípios têm escolas nas comunidades indígenas num total de 68 escolas com 2.431 alunos sendo atendidos por 230 docentes, assim distribuídos: Uiramutã com 26 escolas, Normandia com 19 escolas, Amajari com 13 escolas, Boa Vista com 4 escolas e Pacaraima, São João da Baliza e Cantá respectivamente com 2 escolas. O acesso a essas escolas se dá por via terrestre, fluvial e, aproximadamente, 70 escolas somente por via aérea.

Houve um aumento de escolas na região Serra da Lua a pedido das próprias comunidades, sendo que isso veio acompanhado da reivindicação de que os professores deveriam ser indígenas e que fossem respeitados seus processos próprios de aprendizagem, conforme preconizava a CF de 1988.

Desse modo, segundo os dados do censo escolar em 2012, na região Serra da Lua, as 24 (vinte e quatro) comunidades da região têm escolas, sendo: 19 estaduais e 05 municipais. Com isso, o sistema estadual de ensino atende 1.812 alunos e com 157 docentes.

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete onde este trabalho foi realizado faz parte desse conjunto sendo que a mesma está localizada na comunidade do Canauanim na terra indígena que tem o mesmo nome. Essa terra indígena possui uma área de 11.182 hectares e está localizada a 25 km de Boa Vista, capital do estado de Roraima, no município do Cantá. É composta pelas comunidades Canauanim, Barro Vermelho e Campinho onde vivem aproximadamente 182 famílias com uma população de 920 pessoas, conforme dados do censo da saúde em 2013. Segundo este censo, há um crescente aumento demográfico, pois nos últimos 10 anos nascem, em média, cerca de 20 a 36 crianças por ano, de modo que a maioria da população é muito jovem, sendo o número de crianças de 0 a 10 anos de aproximadamente 345. Na comunidade, há a predominância do povo Wapichana da família linguística Aruak, porém através das relações matrimônios e de amizade alguns Macuxi vieram morar na comunidade.

É no contexto da mudança de atuação da Igreja em tornar os próprios indígenas os propagadores do Evangelho e de fazerem a tradução da Bíblia para a língua indígena para facilitar o processo de evangelização que foi implantada a escola na comunidade Canauanim. Para compreender mais sobre o processo de evangelização católica e o que o mesmo provocou na cultura Wapichana no decorrer do século XX recomendo ler o livro “A ‘boa

nova' na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapishana no século XX" de Carlos Alberto Marinho Cirino, que é o resultado de sua pesquisa de doutorado.

A escola foi criada em 1962 por iniciativa do Senhor Casimiro Cadete que era tuxaua e catequista na comunidade e também foi o primeiro professor. Foi por iniciativa deste que a comunidade construiu primeiramente a igreja. Assim, este percebeu que tinha muitas crianças que precisavam estudar, isso o preocupou sendo que o mesmo foi até Boa Vista em busca de implantar a escola na comunidade, conforme seu próprio depoimento:

Disseram que queriam estudar eu disse "tá bom". Aí eu fui pra Boa Vista, foi pra Boa Vista cheguei eu fui falar com o diretor da educação, professor Voltaire Pinto. Aí, eu disse pra ele que eu queria uma escola aqui no Canauanim, ele disse "olhe meu filho material tem muito aqui, tem muito aqui, mas só que não tem professor". Naquela época não tinha professor pro interior [...], aí disse "então eu posso te dar material mas quem vai lecionar lá?". Aí eu pensei "professor eu quero material eu mesmo vou alfabetizar essas crianças. Eu vou ensinar até onde eu sei" ele disse "tá bom, então eu arrumo material" aí eu trouxe o material, trouxe o material convidei os pais aí eles trouxeram os filhos eu fiz a matrícula, matriculei trinta crianças de 15 pra baixo, de 15 anos pra baixo. Aí eu convidei eles aí eu disse pra eles "eu vou ensinar até onde eu sei o que eu sei (CMC, 92 anos)

Percebe-se que a escola veio no contexto junto com o processo de evangelização, assim não se tinha a preocupação de fortalecer a cultura Wapichana, pois o objetivo era ensinar a ler e a escrever na língua portuguesa. Mesmo o primeiro professor sendo indígena e falante da língua, essa prática não foi incentivada na escola, sendo que posteriormente quem assumiu a escola foram outros professores não-indígenas e indígenas que também não tinham a preocupação de inserir elementos da cultura Wapichana na escola. É importante salientar que o segundo professor era pago pela Diocese de Roraima.

As aulas eram dadas na igreja e, posteriormente, quando foi oficializada pelo Decreto de Criação nº 15 de 18 de fevereiro de 1964, foi, então, construída uma escola pela comunidade, recebendo o nome de Tuxaua Luiz Cadete, nome escolhido pelo senhor Casimiro Cadete, em homenagem a seu pai.

O contato e a inserção da escola na comunidade ocorreu visando ao ensino da língua portuguesa e dos conhecimentos do currículo nacional e os professores trabalhavam com os livros didáticos vindo da Gerência de Educação. A criação da escola na comunidade não visava ao fortalecimento da cultura Wapichana, pois nenhum elemento da mesma estava presente em seu currículo, embora fosse criada e dirigida por indígenas. Seus objetivos eram que a escola ofertasse a mesma educação das outras escolas, com isso, a escola seguia o currículo oficial da Secretaria de Educação.

A Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete deu continuidade à mesma política educacional adotada pelo Governo. Tanto os gestores quanto os indígenas concordavam que as escolas situadas dentro das comunidades deveriam ter o mesmo currículo das outras escolas. Assim, apesar de haver tentativas de se inserir a língua Wapichana na escola para atender os propósitos evangelizadores a mesma não era aceita pelos professores. As mudanças almejadas pelas lideranças indígenas no currículo da escola somente vieram a começar a serem delineadas após a CF de 1988, porém foi com a LDB/96 que se viu efetivamente a inserção da língua Wapichana e de outros elementos culturais na escola, conforme serão detalhadas a seguir.

### **2.3 A inserção da cultura indígena no currículo das escolas nas comunidades indígenas**

A discussão sobre a inserção da cultura indígena nos currículos das escolas indígenas em Roraima, iniciou-se na década de 1970, quando os indígenas começaram a debater os problemas existentes em suas comunidades e com isso começaram a organizar o movimento indígena em Roraima. Assim, a escola foi alvo dessa reflexão e desse debate, pois se percebeu que a inserção das escolas nas comunidades indígenas não os fortalecia como povos, mas estavam sendo utilizadas como instrumento dentro do processo de colonização onde atuavam o Governo e os missionários, por isso, para alcançar os objetivos definidos pelos mesmos era através da escola que se dava com maior afinco o ensino da língua portuguesa, bem como os conhecimentos do currículo nacional.

Isso não quer dizer que os indígenas também não tiraram proveito disso, pois foi nessa relação que estes puderam conhecer o sistema estadual de ensino e a estrutura da educação no país, sendo que adquiriram instrumentos que lhes possibilitaram fazer uma avaliação do papel da escola nas comunidades e de propor mudanças.

Mesmo depois da ruptura dos missionários com o Governo, não houve mudanças no papel da escola. A Igreja Católica, porém, fomentou ainda mais o debate sobre a situação das escolas localizadas nas comunidades. Isso ocorreu inicialmente dentro dos encontros das lideranças indígenas, mas posteriormente o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) organizou e apoiou encontros para discutir e avaliar o processo educacional das escolas indígenas.

Essa nova forma de atuação por parte dos missionários que compunham o CIMI fortaleceu e promoveu a criação de organizações de professores indígenas, tanto no âmbito regional, quanto estadual. Porém, até o grande debate sobre a CF de 1988 ainda não tinham sido criadas as organizações próprias que tratassem somente sobre a educação escolar para os povos indígenas. A atuação dos povos indígenas para garantir seus direitos na mesma foi fruto de intensa articulação nacional.

Foi a partir da aprovação da Constituição, em seu Artigo 210 que se garantiram o ensino nas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem com uma maior mobilização dos professores indígenas para se organizarem. Assim, foi nesse contexto que foram criados o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) e a OPIRR. Essas duas organizações foram fundamentais para conduzir o processo de reconhecimento e a implantação da educação escolar indígena no país.

A atuação dessas organizações de professores partiu das demandas emanadas das comunidades indígenas e tiveram um papel político importante para definir e garantir os princípios que norteiam a educação escolar indígena e na afirmação de que os povos indígenas precisavam de uma educação específica e diferenciada que respeitasse a diversidade cultural desses povos.

Estas organizações também defendiam uma educação baseada na interculturalidade de modo que a troca de conhecimentos pudesse fazer parte das relações com outros povos. A inserção da cultura nas escolas indígenas foi a maior das bandeiras assumidas pelo movimento de professores indígenas, pois é na identidade e na diferença que está baseada a educação específica para os povos indígenas. Por isso, as mudanças almejadas pelos povos indígenas davam ao currículo um papel fundamental para se atingir esse objetivo.

Os professores indígenas passaram a refletir que o currículo das escolas era descontextualizado e não vinha trazendo grandes contribuições para o fortalecimento das comunidades e tampouco enquanto povo. Um dos exemplos disso é que as aulas eram trabalhadas na língua portuguesa e os livros que eram distribuídos na escola traziam aspectos da cultura da classe dominante e reforçavam as características da vida nas cidades.

É importante frisar que os Wapichana não eram contra a implantação de escolas, ao contrário implantar escolas nas comunidades era uma reivindicação constante colocadas nas reuniões das organizações. Contudo, o que solicitavam é que estes tivessem autonomia para

definir o currículo dessas escolas de acordo com seus processos próprios de aprendizagem e que os mesmos definissem que conteúdos seriam ministrados aos alunos, a organização do calendário e do tempo escolar, a escolha dos professores e gestores pela comunidade.

A inserção da cultura indígena passou a ser o marco principal para diferenciar as escolas das comunidades das outras escolas. Seguindo o que já vinha sendo difundido pela legislação e pelas interpretações do Governo, a inserção da língua Wapichana na escola passou a ser para esse povo o elemento cultural que marca uma possível mudança no processo educacional.

No bojo desse processo, foi criada na região Serra da Lua, na Comunidade Malacacheta, o Centro de Formação Wapichana responsável por receber alunos das diversas comunidades que compunham essa região. Assim, Cirino (2008) observa que além do ensino da língua Wapichana, a confecção de cestaria também fazia parte dos conteúdos da escola:

Em 1997, chegamos a presenciar jovens que tentavam produzir algumas peças. O incentivo a essa produção trouxe bons resultados. Os índios retomaram a confecção dos utensílios feitos de palha. [...]. Vale salientar também a retomada da dança parischara [...] (2008, p. 226).

É necessário salientar que esses elementos de identificação cultural passaram por mudanças, conforme o próprio autor chama a atenção, contudo acredito que dentro do aspecto cultural Wapichana os usos, costumes e tradições são preocupações constantes nos debates sobre o currículo da escola. Dessa forma, conforme Hosbawm (1997, p. 10):

O costume não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história.

Por isso, as mudanças ocorridas ao longo dos anos na cultura Wapichana têm deixado as pessoas mais velhas, as lideranças e os professores preocupados com a manutenção das tradições e têm gerado um conflito interno entre os mais jovens e os adultos. Há uma pressão externa para a manutenção da cultura tradicional e as lideranças indígenas também demonstram certa preocupação com isso, porém o que se percebe é que houve mudanças nas relações sociais, ocasionando mudanças na organização social e que estes estão tendo dificuldade em lidar com essas novas mudanças.

Além disso, as mudanças nas práticas sociais como dançar parichara para agradecer as boas colheitas, pedir fartura nas roças, chamar as caças que tinham objetivos bem claros,

foram, aos poucos, sendo deixadas de lado com o contato com os não-indígenas onde tanto a igreja quanto a escola contribuíram para que essas práticas fossem deixadas de lado por serem consideradas coisas do “demônio” pela Igreja Católica. Conforme os relatos dos moradores mais antigos da comunidade, estes ouviam seus pais contarem que tinha a dança do parichara, porém, estes não foram ensinados a praticarem. Contudo, as relações que mantinham com seus parentes de outras comunidades lhes despertaram o interesse para retomar essa prática na comunidade, sendo que realizavam eventos esporádicos para que dançassem o parichara. Talvez, isso explique porque essas lideranças não ensinaram seus filhos, pois foi uma prática não repassada pelos seus pais, porém estes apoiam a escola a fortalecer essa prática social.

Com isso, todas as outras práticas envolvidas na dança do parichara, como as pinturas corporais, os instrumentos e as roupas utilizadas, foram deixadas de serem utilizadas e, posteriormente, vieram a ser estudadas e recuperadas ao longo dos anos pelos estudos realizados pelos professores indígenas.

Assim, veio a luta dos tuxauas e professores indígenas pelo fortalecimento da cultura Wapichana dentro da escola, pois estes entendiam que mesmo as escolas implantadas na comunidade também vinham contribuindo para enfraquecer os usos, costumes e tradições dos povos indígenas, pois estes perceberam as mudanças ocorridas no seu cotidiano e nas suas vidas ao longo dos anos. Dessa forma, visionavam que a escola poderia ser um instrumento de resistência desse povo.

É importante salientar que a noção de cultura que estes passam fazer uso na escola está voltada para os elementos culturais que lhes são próprios e que lhes diferenciam dos demais povos como, por exemplo, a língua Wapichana, a dança do parichara, a trança de diversos utensílios como a darruana, a peneira e o abano, entre outros.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988**

Como parte da análise da inserção da cultura indígena no currículo da escola indígena e das relações de força entre povos indígenas e o Estado, considere necessário tratar do processo histórico da educação no país e, especificamente das políticas públicas para a educação básica a partir da Constituição de 1988, pois esta determinou que é dever do Estado garantir o ensino fundamental obrigatório gratuito, inclusive ao que não tiveram acesso na idade própria, bem como garantir de forma progressiva a universalização do ensino médio e a oferta da educação infantil.

Dessa forma, essas garantias constitucionais quanto à educação básica que, posteriormente, em 1996 foram delineadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também asseguraram às comunidades indígenas o uso da língua materna e seus processos próprios de aprendizagem.

Diante disso, considerando que a escola era uma instituição que não fazia parte da estrutura social dos povos indígenas é importante analisar o contexto político, econômico, social e cultural em que ocorreu a inserção da educação escolar aos povos indígenas para compreender que mudanças ocorreram com a inserção de elementos da cultura no currículo das escolas indígenas que ofertam a educação básica após a Constituição Federal de 1988.

Assim, as minhas primeiras análises são focadas nas políticas públicas para a educação básica, a partir da Constituição de 1988, para poder situar a educação escolar indígena dentro das mesmas. No entanto, é importante compreender o contexto histórico anterior a esse período a fim de situar as mesmas no processo da educação escolarizada do país, considerando que o objeto de análise para se tratar “no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural” (FRIGOTTO, 2011, p.236).

Além disso, é preciso situar na história da educação do país a inserção da educação escolar entre os povos indígenas, sendo que esse processo ocorreu e ainda ocorre de diversas formas. Assim, o objeto de minha análise “é parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma

determinada universalidade” (FRIGOTTO, 2011, p. 236-237), uma vez que, para analisar a correlação de forças existentes nos currículos da escola situada em uma comunidade indígena é preciso compreendê-la dentro da educação escolar indígena que está no bojo da política pública educacional do país.

O que se percebe na história da educação do país é que desde o início a mesma esteve a serviço das classes dominantes, com o objetivo de manter o controle da educação em prol da estrutura política, econômica, social e cultural vigente no país. Para atingir seus objetivos estes não mediram esforços para consegui-los a qualquer custo. Porém, é importante considerar que houve movimentos contrários à forma em que o Estado se impunha na educação, de modo que não foi de forma pacífica e sem embate que os Governos se impunham na educação, pois:

As políticas de saúde, educação [...] são objeto de lutas entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não constituindo, pois o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças (FALEIROS, 2006, p. 62).

Essa relação intrínseca entre poder e educação fica evidente desde o processo inicial de contato entre povos indígenas e os missionários, pois estes se utilizaram do ensino da leitura e escrita para catequizá-los, além de utilizá-los como mão de obra. Com isso, há também uma correlação entre currículo e cultura, pois é através do primeiro que se propaga o segundo através da educação escolar.

### **3.1 As Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil: breve contexto histórico**

É importante pontuar, que os povos indígenas que tiveram contato com os religiosos foram submetidos à educação sistemática desde a usurpação das suas terras e que a mesma foi um instrumento utilizado para dominá-los, além disso, convergiam com os interesses dos governantes, pois estes tinham como objetivo eliminá-los fisicamente e culturalmente, pois conforme Marés (2002, p. 49):

Durante a colônia, a expansão territorial européia reconheceu a existência de povos diferenciados, declarou-lhes guerra e impôs-lhes a escravidão, legislando no sentido

de integrar os indígenas que capitulassem às propostas dos colonizadores pelo casamento, pela catequese ou pela assimilação como “trabalhadores livres”.

Assim, na Amazônia, há aspectos particulares do processo de dominação dos povos indígenas, visto que estes foram utilizados fortemente como mão de obra devido à dificuldade de se fazer o tráfico de escravos negros para a região e do pouco retorno econômico que a região propiciava aos exploradores. Por isso, segundo Farage (1991, p. 26):

Até meados do século XVII, porém, a economia amazônica é fortemente caracterizada pela atividade extrativista, com utilização exclusiva de mão-de-obra indígena. Dos índios dependiam não só a extração das “drogas do sertão”, como também todos os outros serviços voltados para a vida cotidiana dos colonos: eram os remeiros, os guias, os pescadores, os caçadores, carregadores, as amas-de-leite, as farinhaças.

A autora afirma que o acesso e controle dos indígenas no Maranhão e Grão-Pará foi o fio que teceu a história política da época. Com isso, na região os indígenas eram muito visados como mão de obra e para ter controle era preciso usar de várias estratégias, sendo que uma delas foi a sua catequização.

Em diferentes momentos e lugares, os religiosos tiveram papel fundamental no processo de dominação dos povos indígenas, influenciando diretamente na vida dos mesmos. Quando me refiro a diferentes momentos e lugares estou afirmando que os povos indígenas não tiveram ao mesmo tempo o contato com os não-indígenas e que a inserção da educação escolar foi e continua sendo um processo contínuo entre os mais de 250 povos atualmente existentes no país.

É importante frisar que sendo esses povos diferentes culturalmente e vivendo em diferentes regiões ainda há missionários nas terras indígenas que continuam a se utilizar da educação formal para instruí-los em sua religião, algumas vezes de forma mais velada e tem-se utilizado da tradução da Bíblia na língua indígena para atingir seus objetivos, porém o aprofundamento nesse tema requer outros estudos.

Desse modo, desde a chegada dos portugueses, os Jesuítas foram por mais de 200 anos os responsáveis pela instrução de muitos povos indígenas, como, por exemplo, os Tupinambá e os Guarani e, posteriormente, da classe dominante, conforme afirma Ghiraldelli (2006, p. 26) “os colégios jesuítas tiveram grande influência sobre a sociedade e sobre a elite brasileira. [...] foram suficientes para gerar uma relação de respeito entre os que eram donos das terras e os que eram donos da alma” Assim, a educação escolar não mais servia somente

para atender os interesses religiosos, mas tornou-se necessária para atingir aos interesses da classe política e econômica dominante, pois estes queriam continuar avançando na expansão territorial, subjugando os seus mais antigos moradores, pois quem as habitava eram os indígenas.

Com a ascensão do Marques do Pombal, os Jesuítas foram expulsos do país em 1759 quando já tinham mais de cem estabelecimentos de ensino. Assim, ao assumir a responsabilidade da educação, Pombal visa colocá-la em prol do Império Luso, ou seja, dos interesses civis e políticos da classe dominante. Porém, não houve uma reorganização do sistema educacional, com isso, continuou priorizando o ensino técnico e superior para a classe dominante e deixando a maior parte da população sem acesso à educação pública.

Para os indígenas que viviam sob o domínio dos jesuítas e que tinham alianças com os espanhóis, Pombal declarou sua “liberdade”, porém com a intenção de mantê-los ao lado de Portugal, uma vez que era tarefa fundamental através da educação escolar, “civilizá-los” e ensiná-los a língua portuguesa. O domínio sobre os povos indígenas era essencial para manter o poder político da Colônia, pois as constantes revoltas e alianças políticas nas áreas fronteiriças interferiam diretamente na manutenção das terras sob o domínio de Portugal.

Já durante o Império, com a população sem acesso ao ensino público, pois era escassa em algumas províncias e inexistente em outras, havia uma preocupação em se efetivar uma nova política educacional, sendo que a proposta era ter um sistema de ensino que possibilitasse a qualquer um ter acesso a todos os níveis de ensino. Assim, na Constituição de 1824, foi garantido o ensino público gratuito a toda a população. Em 1827, foi fixado o currículo para as escolas primárias. É importante observar que este tinha uma clara divisão por sexo, pois foi nesse ano que foi instituído o acesso das mulheres às escolas.

Porém, entre a legislação e a formulação de políticas públicas há um grande distanciamento, porque as legislações elaboradas, mesmo contemplando esses anseios, pouco se. Assim, o ensino primário e médio ficaram sem os investimentos necessários para sua implementação. Com o objetivo de buscar essa implementação, houve uma separação de poderes para a oferta da educação pública, surge então a divisão de competências entre os poderes quanto à oferta da educação no país, sendo que o governo central ficou responsável pelo ensino superior e as províncias ficaram responsáveis pelo ensino primário e médios.

Assim, novamente vê-se pouco investimento nesses níveis de ensino, pois as províncias ficaram com a responsabilidade de garantir recursos financeiros através da fixação de impostos para a manutenção dos mesmos, o que não ocorreu na prática. Houve pouca efetividade na legislação vigente, pois esta prometia educação gratuita para todos, porém, percebeu-se que as escolas superiores tinham toda a atenção do governo central.

Em 1854, o governo central estrutura o ensino primário em dois níveis: primário e secundário, sendo que o segundo ficou só no papel, pois houve dificuldade em se ter professores para atuar nesse nível de ensino, uma vez que pouco se investia em formação de professores. Outros problemas vão se materializando ao longo dos anos, como o número insuficiente de escolas, o pouco investimento que pudesse atrair a maioria da população a procurar pela formação, contribuindo para o fracasso desse nível de ensino. Contudo, é aí que a iniciativa privada ganhou espaço para atuar, ou seja, em detrimento da ineficiência do poder público em ofertar uma educação gratuita à população e também surge a proposta de obrigatoriedade de frequência às escolas elementares e médias.

Como se percebe, dessa época até a proclamação da República, em 1889, a educação pública para a maior parte da população não era prioridade para os governantes, isso também se aplicava aos povos indígenas, pois a educação destes continuava sob a responsabilidade das missões religiosas. A estes, prevalecia a educação baseada na divisão de sexos, com características submissas com vistas a inseri-los no processo econômico, político, social e cultural implantado no país, sem nenhuma garantia constitucional.

Dessa forma, na educação há uma continuidade dos ideais advindos do Império quanto às responsabilidades de oferta da educação, de modo que o ensino primário ficou sob a responsabilidade dos Estados, enquanto que o ensino secundário até 1930 ficou quase que exclusivamente sob a responsabilidade da iniciativa privada. Com isso, se iniciam as primeiras manifestações para que houvesse uma intervenção da União no ensino primário e secundário para que estas modalidades tivessem investimentos e fossem ofertadas gratuitamente.

Com a implantação da República, os jovens intelectuais formados no exterior começam a discutir a abertura de escolas no país. Porém, a atuação do governo era pulverizada no país e somente alguns Estados conseguiram se sobressair devido à atuação desses intelectuais. As mudanças esperadas não foram efetivadas, pois conforme Ghiraldelli

(2006, p.33) em “1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato tornado a ‘coisa pública’ algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade”.

O que se vê é a busca de se garantir a participação efetiva da União na oferta da educação para a maioria da população, porém isso foi totalmente rejeitado conforme se viu na Reforma Constitucional de 1926. Assim, eram os estados que tinham que ofertar essa educação, sem ter uma política e diretrizes nacionais que lhes garantisse apoio do governo federal, além de não ter uma Instituição que tratasse especificamente da educação do país. Entretanto, essa autonomia foi bem aproveitada por alguns estados, como por exemplo, São Paulo tido como estado progressista que implantou reformas que serviram de modelo posteriormente, como a criação de grupos escolares, a criação de curso complementar, entre outros.

Além disso, o ensino secundário ficou apenas em uma preparação para o ingresso no ensino superior, com um currículo em que predominava os estudos literários sobre os científicos. Assim, o ensino ficava apenas como instrumento de qualificação para os exames preparatórios com pouca intervenção estatal, pois os estados tinham não mais do que uma escola secundária, predominando a oferta pela iniciativa privada.

A última reforma desse período instituiu a obrigatoriedade da seriação e aprovação das matérias de cada ano, para promoção a posterior, as demais reformas desejadas como a organização dos estudos regulares e seriados só vieram se efetivar posteriormente. Os níveis e modalidades de ensino tinham campos bem definidos que efetivamente pouco se articulavam entre si, além disso, havia distinção entre as classes quanto os objetivos e conteúdos ofertados nas instituições de ensino.

No entanto, isso gerava insatisfação e a defesa da escola pública gratuita e para todos e de um sistema nacional, com um direcionamento através de uma política também nacional. Entre os movimentos que se formaram em defesa da escola pública, destaco a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, e que congregou as pessoas em torno das questões da educação escolar.

Na década de 1930, o país passou por um processo mais intenso de aumento da vida urbana devido à industrialização. Como crescimento de demanda por pessoas nos setores de

produção, viu-se, na escola, a possibilidade de formação para assumir essas funções. Assim, a educação volta-se para o atendimento das demandas econômicas do país.

Foi nesse contexto que houve a ascensão de intelectuais da área educacional, gerando disputas tanto no campo político quanto no pedagógico. Os embates acirravam-se não só porque defendiam posições divergentes quanto aos rumos da educação, mas também porque quem tivesse no domínio do campo político educacional também seria quem definiria os rumos pedagógicos da educação no país.

Assim, durante o Governo de Getúlio Vargas, com o intuito de instituir uma regulamentação para a política pública no país a fim de atender às demandas do mercado propôs melhorar a educação escolar e sua estrutura física criando o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, porém não houve o aumento de investimentos na educação, pois este criou a Instituição sem aumento de despesas.

Posteriormente, o governo Vargas instituiu vários decretos<sup>5</sup> que visavam regulamentar o funcionamento da educação e que organizaram o ensino secundário e superior no país, além disso, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, como os objetivos maiores eram destinados a atender os interesses econômicos, pouco se investiu na formação da população trabalhadora para que esta pudesse ter acesso a outros níveis de escolaridade.

Com isso, começa a se fomentar que a educação é um meio de ascensão social e de êxito profissional, assim, o que a classe dominante almejava começa a ser defendido pelos defensores da escola pública, pois a educação passa a ser vista como uma forma de ascensão social pela classe trabalhadora. Essa concepção, só contribuiu para que a classe dominante – também donas dos meios de produção – atingisse seus objetivos, pois teriam mão de obra qualificada competindo entre si.

Os embates entre os intelectuais defensores da educação pública gratuita e o Estado acirraram-se, pois os rumos das políticas educacionais estariam expressos na Constituição Federal que estava sendo elaborada. Contudo, não houve uma união entre os diferentes grupos, sendo que o que prevaleceu foram os ideais conservadores católicos. É importante frisar que a elaboração de Constituição de 1934 foi palco de muitos embates entre os

---

<sup>5</sup>Decreto 19.850 de 11/04/1931 que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.890 de 18/04/1931 e Decreto 21.241 de 14/04/1931 regulamentaram o ensino secundário.

políticos, os intelectuais e movimento social, pois esta explicitaria os rumos da política educacional no país.

Pode-se dizer que a Constituição de 1934 foi um marco para novas perspectivas na política educacional do país, porém houve muitas frustrações por parte dos defensores da escola pública devido à mesma ter fortalecido o ensino privado em detrimento do ensino público. As muitas contradições no texto constitucional geraram, ao longo dos anos, continuidade e descontinuidade na educação do país que continuava a inviabilizar o acesso à educação para a maioria da população.

Assim, a garantia legal não sustentava a efetividade das políticas públicas para a oferta da educação pública e gratuita para a maioria da população, além disso, a centralidade do governo contribuiu para se manter a homogeneidade dessas políticas. Conseqüentemente, os diferentes povos indígenas eram tratados como pertencentes à classe dominada sem que lhes fossem respeitados sua cultura e seu contexto econômico e social distinto do modo capitalista vigente no país. Assim, havia o entendimento de que estes deveriam se inserir na vida econômica, política, social e cultural do país.

Com a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, mesmo se elaborando uma nova Constituição, em 1937, o que se viu foi a instituição de várias leis orgânicas que tinham como objetivo uma reforma educacional do país. Apesar da Lei Orgânica do Ensino primário e secundário, foram as atividades econômicas que nortearam as políticas educacionais. Novamente o ensino técnico-profissionalizante tornou-se o alvo principal dessas políticas, fortalecendo ainda mais o ensino privado. Com isso, a estrutura da educação no país tornou-se vertical e engessada.

Quanto ao ensino primário, o Estado Novo passou teoricamente a cooperar com os estados e o Distrito Federal através da institucionalização do Fundo Nacional do Ensino Primário e o Convênio Nacional do Ensino Primário, bem como a criação de infraestrutura administrativa para o sistema de ensino. Porém, as modalidades de ensino continuaram a ser tratadas separadamente e manteve-se a tradição de se ter um sistema educacional que atendia de forma diferente a classe dominante e a dominada. Dessa forma, a classe dominada que cursava o ensino primário tinha como opção continuar seus estudos no ensino profissionalizante e virarem mão de obra especializada, pois ascender ao ensino superior era para as elites econômicas que vinham do ensino secundário.

Após o Estado Novo, que se deu entre 1937 e 1945, o país busca implantar um regime de governo baseado nos princípios da democracia, assim foi estabelecida, em 1946, uma nova Constituição onde a União tinha a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e de organizar o sistema federal de ensino, enquanto que os estados tinham a incumbência de organizar seus sistemas de ensino. Além disso, ficaram garantidas legalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

Mesmo havendo um esforço dentro do Congresso Nacional para aprovar as primeiras diretrizes e bases da educação nacional, havia interesses particulares em não aprová-las, pois “seria um desastre para Capanema, enquanto personalidade histórica, pois certamente alteraria tudo que ele quis fazer durante sua gestão no Ministério da Educação” (GHIRALDELLI, 2006, p. 90), Dessa forma, continuavam vigentes as Leis Orgânicas criadas por este, com pouca efetividade junto ao ensino primário e normal, pois estavam sob a responsabilidade dos Estados. Quanto ao ensino técnico e secundário estavam sob a responsabilidade da União.

É nesse contexto que a definição da política educacional passa a ser disputada entre os partidos e quando algumas entidades, como a Igreja Católica e associações profissionais mobilizaram-se para formular uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com vistas a tentar superar a divisão na educação do país que perdurava desde o Império.

Foi somente em 1961 que se conseguiu aprovar a LDB – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Apesar de se ver avanços quanto à descentralização da educação e à divisão de responsabilidades entre União e Estados, ainda perdurou a divisão entre os níveis de ensino, ou seja, mais uma vez a estrutura do ensino era utilizada para manter a desigualdade entre as classes sociais. Além disso, passou-se a garantir recursos públicos para a iniciativa privada.

Durante a segunda república é fato que os governantes afirmavam que o Estado sozinho não conseguiria atender a universalização do ensino básico, por isso precisavam das escolas particulares. No ensino público as verbas eram destinadas *a priori* para o ensino superior, ficando assim o ensino primário sem aporte financeiro. E também tanto o ensino primário como o ensino médio deveriam educar para o trabalho, com isso, a educação foi vista como a mola propulsora para o desenvolvimento do país. De tal modo, que continuou a haver um vasto investimento nas escolas técnico-profissionalizantes e incentivo para que a classe trabalhadora se inserisse nessa modalidade de ensino.

Em 1962, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) para oito anos, porém este contribuiu consideravelmente para implantar os princípios da política econômica adotado pelo país, haja vista que as definições constantes neste Plano foram exigências de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas (ONU), causando um aprofundamento das desigualdades sociais.

Com a queda dos governos populistas, entre eles estiveram Getúlio Vargas e Jânio Quadros, os militares assumiram o Governo implantando no país o Regime Militar de 1964 a 1985. Quanto à educação, durante essa época, houve uma ‘confecção’ de políticas de caráter desenvolvimentista, articuladas a um processo de reorganização do Estado. Com isso, houve um retrocesso quanto à descentralização política e administrativa da educação, pois o planejamento da educação que era responsabilidade do Conselho Federal de Educação passa a ficar sob a responsabilidade do Ministério do Planejamento.

Em 1967, a nova Constituição apontaria os rumos educacionais do país, assim as novas Leis de Diretrizes e Bases aprovadas através da Emenda Constitucional de 1969 – Leis nº 5.540/68 e 5.692/71. Mesmo mantendo a divisão de competências entre União e Estado, concentraram as questões referentes à regulamentação e controle das ações pela União, reflexo do governo centralizador imposto pelo Regime Militar.

Quanto ao ensino primário e secundário foi criada a lei 5.692/71 que definia as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus que foi elaborada por um grupo de intelectuais favoráveis ao Regime e conforme Germano (2011, p. 160) “acrescido do Substitutivo do senador Aderbal Jurema, - Relator da Comissão Mista do Congresso -, que reforçava a proposta oficial, no tocante à profissionalização do ensino do 2º grau”. É importante frisar que houve um consenso entre os defensores da educação pública e da escola privada e entre Estado e Igreja, pois essa Lei foi elaborada durante os anos que se fizeram o combate armado à oposição do Regime, ou seja, em que havia uma luta armada entre o Governo e o grupo de esquerda e o primeiro ganhou apoio importante, devido ter convencido que o país estava no rumo certo quanto ao seu desenvolvimento econômico.

Assim, nessa época, a luta do movimento de oposição ao Regime estava voltada para derrubar o mesmo, então à questão educacional foi deixada momentaneamente em segundo plano, sendo retomada com a reorganização do movimento pela educação somente a partir de

1975. Com isso, o Governo ganhou espaço e pode garantir as reformas pretendidas que dariam sustento ao seu poder.

Em síntese, Germano considera que a política educacional dessa época tinha como eixos:

1) Controle político e ideológico na educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo (2011, p 105-106).

As escolas de 1º e 2º graus não foram prioridades para o Estado, sendo que da formulação até a implementação das políticas públicas há um longo caminho que na prática não se efetiva para a classe menos favorecida economicamente. Porém, é importante observar que após a organização e reorganização dos movimentos representativos e dos sindicatos, a política educacional passa a ser questionada.

Com o visível declínio do Regime Militar e a abertura para um novo regime no país, o Governo, para não perder espaço político, tentar avançar e conseguir apoio popular fazendo outra reforma educacional através do lançamento do III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos (PSECD) que tinha como objetivo atender à classe dominada, este ficou em vigor de 1975 a 1980.

Assim, o PSECD elaborado durante a gestão do Presidente Figueiredo foi definido como uma política educacional para os “pobres”, nessa época o Ministro da Educação, Eduardo Portella, assim se referiu à educação básica no Seminário sobre Política e Planejamento da Educação e Cultura realizado em 1979:

É um encontro em que a *descentralização* e a *regionalização* deverão ser palavras orientadoras. Ele está basicamente voltado para a educação de base, para a educação básica, porque ele tem um compromisso social muito grande e entende que o Brasil tem um *índice de pobreza* ainda por vencer, particularmente localizado nas *áreas rurais* ou nas *periferias urbanas* e, esses dois espaços, (...) nos indicarão ou ordenarão as nossas prioridades (MEC, 1979:17-8 In Germano, 2011, p. 246, grifo do autor).

Com isso, o que se vê é que a política educacional se volta para o combate à pobreza, assim se dava ênfase à implantação dos programas que eram destinados aos “pobres” da área rural e urbana para que estes, através da educação, pudessem superar sua condição financeira. Porém, o governo não teve êxito porque tiveram problemas, principalmente na gerência dos recursos financeiros, pois o que se viu foi que:

A política educacional no contexto da “abertura” se caracterizou por uma mudança de forma com relação ao período anterior (auge do Regime Militar) à medida que fazia fortes apelos “participacionistas” e “redistributivos”. As metas, contudo, não foram cumpridas, em decorrência de “externalidades” de toda ordem: crise fiscal do Estado, crise de legitimidade do Regime, institucionalização e ampliação do conflito, estagnação do ciclo produtivo. Isso configura a discrepância entre os objetivos proclamados e a prioridade real da ação do Estado (GERMANO, 2011. p. 261).

Com o agravamento da crise econômica e com o aumento das pressões políticas e sociais para que o país tivesse eleições diretas para Presidente, em 1985, após uma coalisão de forças e de acordos políticos houve eleição indireta para o novo Presidente do país. Tancredo Neves é eleito para assumir a comando do país, porém isso não ocorreu, pois este faleceu e, em seu lugar, assumiu o vice-presidente José Sarney.

Com as mudanças no campo político surgiram novas expectativas no campo educacional, pois o primeiro Ministro da Educação desta época foi Marco Maciel que conseguiu, já em 1986, o segundo maior orçamento para esse ministério. As discussões sobre educação pautaram-se sobre o projeto nacional de educação com o fortalecimento da educação pública sem estar baseada nos princípios mercadológicos e na produtividade do trabalho. Assim, os movimentos sociais exigiam a participação na elaboração da nova Constituição para que pudessem garantir as mudanças tão almejadas na política pública educacional.

Até sua aprovação, a Constituição de 1988 passou por intensos embates políticos, pois havia fortes pressões da classe dominante para não se aprovar as reformas sociais e garantir os direitos dos diferentes segmentos sociais, ou seja, houve uma investida neoliberal contra a democratização do ensino, pois havia interesses do setor privado em manter o

domínio do mercado educacional, bem como das elites de manter-se no poder do conhecimento.

Deste modo, para se garantir na Constituição Federal de 1988 a educação como um direito social foi preciso muita mobilização e articulação dos movimentos sociais, assim entende-se que as formas e o processo de elaboração das políticas sociais, consideradas políticas específicas, ocorrem no campo de disputa de poder, onde são expostas as correlações de força entre as diferentes classes sociais.

Assim sendo, a CF de 1988 passou a ser um marco ao reconhecer a educação como um direito social, definindo-a como dever do Estado e da família, com isso passa a garantir o direito à educação pública e gratuita a toda a população, porém responsabilizando tanto o Estado, quanto a família pela permanência dos alunos na escola. Diante disso, a família é institucionalizada dentro da escola como parte integrante desta, com responsabilidades sobre a educação escolar. Porém, essa responsabilidade está explícita somente para a educação básica, pois no ensino superior não há qualquer referência à família.

Por isso, ao considerar que a formulação da CF/1988 e, conseqüentemente, a definição dos rumos legais das políticas públicas educacionais foram resultados de fortes embates entre intelectuais, movimentos sociais e o Estado, a mesma ainda expressa os princípios da política de Estado defendida pelos detentores do poder político e econômico do país, contudo avança na garantia de direitos reivindicados pelos movimentos sociais. Por exemplo, que o Estado ofertasse uma educação pública capaz de garantir o acesso de toda a população aos diferentes níveis de ensino e o reconhecimento da diversidade étnica do país e a garantia de uma educação específica para estes, como é o caso dos povos indígenas.

Quanto à educação básica o que se constata é que mesmo havendo avanços significativos que buscam romper com alguns privilégios da elite do país, há a continuidade de um sistema político onde os entes federados têm autonomia para definirem também suas prioridades quanto à educação. Creio que isso colaborou para a pouca efetividade das políticas públicas nesse nível de ensino, dificultando o acesso ao nível superior.

A CF/88 no parágrafo 1º do Art. 211 ao ser definido que a União terá papel redistributivo e supletivo com vistas a garantir a equidade na oferta da mesma, através da assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios a União continua sendo o norteador das políticas públicas para a educação básica. Assim, o que se percebe

posteriormente é que os demais entes federados continuam dependentes das políticas educacionais definidas pelo Ministério da Educação (MEC), pois em sua maioria dependem financeiramente da União.

Assim sendo, pela CF, a oferta da educação básica estaria assim distribuída: aos Municípios ficou a responsabilidade da oferta prioritariamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e aos Estados e Distrito Federal a oferta prioritária do Ensino Fundamental e Médio, contudo mesmo a oferta sendo descentralizada, pois as responsabilidades passam a serem distribuídas entre os entes Federados, estes mantêm uma forte relação de dependência financeira e política da União. Como por exemplo, muitos municípios sequer criaram seus conselhos municipais de educação.

Outra questão é que a oferta seria feita de forma articulada, ou seja, em regime de colaboração conforme § 4º do Art. 211 – “Na organização dos seus sistemas de ensino, os Estados e Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”(BRASIL, 1988). Contudo não houve uma regulamentação de como funcionaria esse regime de colaboração. De forma tardia, o CNE através da resolução nº 01, de 23 de janeiro de 2012 define o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento para a implementação do regime de colaboração e em novembro de 2012 o MEC constituiu o grupo de trabalho<sup>6</sup> para elaborar estudos sobre essa implementação.

Percebe-se que cada ente federado utiliza-se dessa não regulamentação para justificarem não estarem cumprindo com suas responsabilidades quanto à oferta da educação básica. Assim, não se percebe nenhum interesse dos mesmos em regulamentar o regime de colaboração, com isso há um jogo de “empurra-empurra” quanto à responsabilidade da oferta contínua da educação básica que perdura atualmente na educação. Isso prejudica diretamente a continuidade das políticas públicas, pois cada ente federado define sua própria política sem considerar a que está sendo desenvolvida pelos outros. Não levar em consideração isso, gera uma ruptura brusca do processo de ascensão a outros níveis de ensino, pois há uma diferenciação nos programas e ações desenvolvidos por cada ente federado.

Outra questão é quanto à oferta articulada e contínua da educação infantil, ensino fundamental e médio. A CF/1988 tornou obrigatório somente o ensino fundamental o que causou uma desarticulação na política da educação básica, pois quando se dá prioridade a um

---

<sup>6</sup> Portaria nº 1.238, de 11 de outubro de 2012.

nível de ensino evidentemente os demais ficam à mercê da vontade política dos Governos, prejudicando o processo educativo:

Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes. (CURY, 2002, p. 175).

Ao deixar de garantir recursos financeiros para as etapas iniciais e finais da educação básica, priorizando apenas a etapa intermediária é fazer uma política educacional fragmentada e desarticulada, gerando consequências que se refletiram tanto na educação infantil quanto no acesso ao ensino superior, que mais uma vez continuou elitizado. Porém, essa situação é de conhecimento do Estado conforme explícita o próprio Parecer do CNE:

O art. 2º, II da LDB/96, ao destacar a prioridade para o Ensino Fundamental, como responsabilidade dos municípios, embora cite a Educação Infantil, não o faz com a mesma ênfase, o que ocasiona problemas de interpretação sobre atribuição de recursos, junto aos prefeitos e secretários de educação (MEC, 1998).

Assim, a descentralização foi um avanço dentro da CF de 1988, pois garantiu aos entes federados a autonomia para a organização dos seus próprios sistemas de ensino, porém ocasionou uma série de problemas, pois os Estados e Municípios, mesmo tendo uma arrecadação própria para investir na educação básica, não aplicam adequadamente estes recursos, além disso, continuam a contar com o financiamento e o norteamento das políticas do MEC. O que se percebe é que as políticas públicas ficam atreladas a esses financiamentos, com isso as mesmas não contemplam as especificidades das diferentes regiões do país, como é o caso da Região Norte onde as escolas de educação básica estão localizadas em diferentes áreas geográficas e, muitas vezes, de difícil acesso, sendo que estas recebem os mesmos recursos financeiros e os mesmos programas e ações de escolas situadas em lugares de fácil acesso.

Mesmo a CF de 1988 definindo a autonomia dos demais entes federados as políticas públicas educacionais não conseguem avançar nas diferentes regiões do país e a oferta da educação básica fica comprometida. Então o que se busca em termos de descentralização ainda não foi alcançado, porém, tanto o Estado quanto os movimentos sociais continuaram buscando a implantação de políticas públicas que venham superar esses desafios através da elaboração de uma nova LDB.

Quanto às políticas públicas para a educação básica foram melhor definidas através da LDB, Lei nº 9394/96 que começou a ser discutida no Governo Sarney e foi aprovada somente no Governo de Fernando Henrique Cardoso, Presidente eleito em 1994.

Porém, essa, desde a sua elaboração até sua aprovação, também foi palco de intensas disputas entre os intelectuais, o movimento social e os políticos, pois havia várias propostas. Dentre elas estava a de Dermeval Saviani que tinha como base o Manifesto de 1936. Contudo, a que foi encaminhada e defendida foi a proposta de Darcy Ribeiro que estava de acordo com os interesses políticos, mas não contemplava as reivindicações dos defensores da educação pública.

É a partir da LDB que se constata efetivamente um conceito de educação básica dentro da política educacional do país conforme Cury:

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (2002, p. 169-170).

Destarte, a articulação das etapas de ensino que tanto se procurava começou a ficar clara na legislação vigente, porém o que se buscava era a efetividade através de políticas públicas que pudessem fazer a articulação dos sistemas de ensino para que a educação básica fosse desenvolvida de forma plena em todas as suas etapas, sem se investir mais em uma do que em outra.

Somente em 1997 é que o MEC começa a regulamentar o funcionamento da educação básica através do CNE saíram os primeiros pareceres sobre a interpretação da LDB. Além disso, foram aprovadas as diretrizes operacionais para a educação profissional, em nível nacional e foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às séries iniciais do ensino fundamental.

Embora a LDB tendo instituído a articulação dos níveis de ensino, o modo como foram encaminhadas as consultas ao CNE e a instituição das diretrizes através de resoluções continuaram a priorizando o ensino fundamental, pois primeiramente buscava-se instituir as diretrizes para esse nível de ensino e posteriormente as do ensino médio e por último da educação infantil.

Esse entendimento só veio a ser superado em 2010 quando se instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pois Conselho Nacional de Educação (2010) definiu as diretrizes para o “conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica”. Dessa forma, percebe-se uma preocupação em conceber a educação básica em seu conjunto de forma articulada e que possibilite uma formação contínua.

Também em 1999, o CNE fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. No âmbito da educação básica essas escolas passam a ser reconhecidas com normas e ordenamento jurídicos próprios. Além disso, outras diretrizes para a educação básica no país vão sendo fixadas seja para a educação de jovens e adultos, educação do campo, educação nas prisões, educação especial, educação das relações étnico-raciais, entre outras.

Com isso, aos poucos, as políticas públicas para a educação básica vão sendo delineadas pelo Ministério da Educação com a instituição de programas e ações que atendam à legislação, na maioria das vezes, frutos das reivindicações dos movimentos sociais. Assim, os programas e ações para a educação básica são voltados para atender as escolas, na formação de gestores, conselheiros e professores, para garantir o financiamento, para avaliação e monitoramento da qualidade do ensino, além de programas de suporte didático e pedagógico.

É importante perceber que os programas vão surgindo a partir dos resultados das avaliações externas e internas sobre a educação básica, assim o que se busca é melhorar esses resultados. Nota-se que o Estado vem tentando identificar onde estão os problemas da educação básica. Diante disso, os programas e ações estão voltados para manter o aluno por mais tempo na escola, tanto em anos quanto em horas por dia. Porém, não há um investimento na infraestrutura das escolas para oferecer espaços adequados para que o aluno tenha uma melhor aprendizagem.

Outra questão é a formação e valorização dos profissionais da educação básica, pois o Estado tende a investir somente na formação do professor deixando de lado os outros profissionais que também fazem parte do processo educativo. Houve um avanço significativo quanto à oferta de cursos que possibilitam a formação em serviço e de forma continuada dos professores. São exemplos os cursos de graduação e de 2ª licenciatura ofertados através da

Plataforma Freire/MEC em parceria com as Instituições de Ensino. Porém, estes apresentam problemas na sua execução, a alta concentração de aulas nos fins de semana prejudica consideravelmente a formação desses profissionais e durante a semana coincidem com horários que os professores estão em sala de aula, sendo que estes têm que deixar substitutos em suas aulas.

Assim, o Estado vai definido a política pública para a educação com metas a serem alcançadas conforme definidas no PNE que compreende um período de 10 anos, porém o que se viu no último plano que findou em 2010 foi uma série de metas que não foram cumpridas, gerando o descompasso entre a definição de políticas públicas e a sua implementação.

Contudo, é importante considerar que a política educacional a partir da CF de 88 é “uma política cuja principal marca definidora é o fato de ser de todos [...] e pelo fato de significar um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do estado e da sociedade” (PEREIRA, 2008. p. 95). Isso porque tanto o Estado e quanto o movimento social, entre eles o movimento indígena, a partir da década de 70 participaram nos debates e proposições sobre as políticas públicas para a educação pública no país. Sendo a política educacional uma política social, é importante que se entenda tanto a conjuntura e a estrutura do país, além de se ver a atuação dos movimentos sociais na definição dos rumos da mesma, pois para Faleiros (2006, p. 60 e 61) “a análise da conjuntura política ou da correlação de forças num momento determinado é assim fundamental para a compreensão das políticas sociais”.

Isso porque anteriormente a educação como política pública esteve à mercê do Governo Federal e das condições econômicas e políticas vivenciadas pelo país em cada Governo. Essa relação intrínseca com a questão econômica do país suscitou diferentes posições quanto à finalidade da educação escolar, pois o que era prioridade para o Governo não era para a maior parte da população e o que almejavam os movimentos sociais. Atrelar a educação às políticas econômicas não atendia às perspectivas da população de menor poder aquisitivo.

Por isso, a implementação de uma política educacional que atendesse às especificidades dos povos indígenas esteve sempre muito aquém de ser efetivada, pois ao analisar a estrutura e a conjuntura da educação no Brasil e situar a educação básica nesse contexto histórico, percebo que entre as finalidades da escolarização para os povos indígenas

estavam imbuídas também de integrá-los à sociedade nacional e torná-los mão de obra, pois não era respeitada sua identidade enquanto povo. Assim como os programas e projetos desenvolvimentistas postos em prática pelo governo também utilizaram da educação como meio para atingir seus fins.

Os Governos, desde o início, já tinham definido quem tinha prioridade à educação no país. A supervalorização do ensino profissionalizante e do ensino superior, em detrimento da educação básica, a valorização do ensino privado em detrimento do ensino público gratuito, foram os instrumentos utilizados para manter o controle do acesso da população à educação.

Desse modo, mudavam-se os regimes governamentais e os governantes, mas permanecia a intencionalidade mesmo havendo rupturas por um período, propiciando avanços significativos, houve continuidades que até hoje perduram na educação do país.

A Constituição de 1988 é um marco para as perspectivas de uma política pública educacional no país, pois representou parte dos anseios dos diferentes segmentos sociais, inclusive dos indígenas. Pois as constituições anteriores tinham como objetivo a integração destes à comunhão nacional, considerando o ser indígena como uma condição transitória, numa visão evolucionista, ou seja, não reconhecendo os seus usos, costumes e tradições.

Desse modo, a CF de 1988 iniciou uma nova perspectiva quanto à educação escolar a ser desenvolvida nas escolas das comunidades indígenas, mesmo que posteriormente as políticas públicas tenham ainda resquícios integracionistas. É a primeira constituição que reconhece a diversidade étnica no país e que busca respeitar a mesma, assegurando aos povos indígenas a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na escola.

### **3.2. A Política Educacional para os Povos Indígenas no Brasil: Do pós-1964 a 1990.**

A política educacional para os povos indígenas de 1910 a 1967 foi coordenada pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI que fazia parte da estrutura o Ministério da Agricultura. Assim, o Estado direcionava a educação para os povos indígenas como um instrumento de integração destes à sociedade:

O que chamamos de educação para o índio consiste:

- a) Dar-lhes a idéia da pátria e o seu culto cívico, cerimônias em torno da bandeira, hinos, História do Brasil através dos fatos mais culminantes etc;
- b) Alfabetização dos menores e adultos de ambos os sexos;
- c) Ensino de trabalhos manuais e domésticos;
- d) Prática agrícola e pecuária;
- e) Limpeza e higiene. (BRASIL, Ministério da Agricultura, Relatório, 1949, p. 132 In: ROCHA, Leandro Mendes, 2003, p.127 e 128).

O Estado objetivava utilizar a educação escolar para transformar o indígena em trabalhador rural, pois havia um entendimento que era necessário integrá-los ao sistema econômico, político, social e cultural vigente no país, tirando o direito de viver como povo culturalmente diferente, ou seja, viver conforme seus usos, costumes e tradições. Durante muitos anos apenas foi priorizada a oferta da educação escolar das séries iniciais do ensino primário, pois o Estado considerava que as mesmas eram suficientes para atingir os seus objetivos.

No entanto, foi durante a instalação do Regime Militar, em 1964, que houve uma série de denúncias na imprensa nacional e internacional sobre a violação dos direitos dos povos indígenas pelo SPI: “Uma série de denúncias de corrupção, e a explicitação do fato desse órgão ter atuado com frequência de modo a satisfazer os interesses econômicos em detrimento dos interesses indígenas, tornaram um sério problema para o Governo Brasileiro” (CUNHA,1990, p.9).

Isso causou vários problemas na imagem do Governo brasileiro, por isso, em 1967 o SPI foi extinto e, em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), levando o governo brasileiro adotar uma política indigenista que mascarasse as reais intenções do Estado em relação aos povos indígenas. Por isso, Cunha (1990) ao analisar as legislações, os discursos e a prática da FUNAI, afirma que a política indigenista oficial continuava a ser a de integrar os indígenas através do viés econômico, ou seja, através de sua inserção nas atividades econômicas de mercado.

Assim, é nessa conjuntura que está a educação escolar ofertada aos indígenas, pois as escolas passaram a ser de responsabilidade dessa Instituição. Poucas análises foram feitas sobre as políticas públicas de educação escolar para os povos indígenas nesse período sendo a dissertação de Cunha (1990) uma das mais importantes por fazer uma análise da política educacional através das escolas mantidas pela FUNAI.

O Governo não mudou o objetivo de continuar utilizando a educação escolar como um instrumento de integração. Isso fica mais evidente com a aprovação do Estatuto do Índio –

Lei nº 6001 de 1973 que já em seu Art. 1º afirma sua intencionalidade, pois a lei é para regular “a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 2008). Teoricamente essa é uma concepção assim definida por McLaren que estão contidas nas análises de Lopes e Macedo:

[...] Ainda que reconheçam as diferenças, as propostas liberais compartilham com os conservadores uma proposta universalista, caracterizada por uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, baseado numa cidadania individual universal. As práticas particulares são aceitas, mas devem se limitar no domínio privado. De forma geral, para os liberais, o culto à diferença ameaça o universalismo e a neutralidade do Estado, compromete a autonomia e a liberdade individual ataca a igualdade formal. Por isso defendem a necessidade de uma convivência pacífica entre os diversos grupos de uma mesma nação. Nesse sentido, se afastam dos conservadores ao acreditarem na possibilidade de reversão das condições socioeconômicas que supostas como estando na base da discriminação, especialmente com políticas integracionistas e compensatórias. (2011, p.188).

Sob a responsabilidade da FUNAI, as políticas públicas para a educação continuaram a ter um caráter integracionista, sendo regida pelo Estatuto. O Estado editava leis contraditórias que norteiam as políticas educacionais. Assim, o conceito de cultura utilizado nas políticas educacionais está relacionado com a classe social e, conseqüentemente, com o desenvolvimento social, pois nessa perspectiva considera-se que há um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelos quais todos os povos passam.

É com base nessas concepções que ainda persiste a afirmação de que o indígena é um ser transitório, ou seja, que com o contato com outras culturas e com a transformação de sua cultura este deixa de ser indígena. Isso fica evidente quando o próprio Estatuto divide os indígenas em isolados, em vias de integração e integrados, pois a concepção entendida dentro das legislações da época sobre a integração é de que o indígena é um ser “primitivo” que precisa evoluir e tornar-se “civilizado” tendo por base o modo de vida europeu considerado a cultura dos povos civilizados.

Assim, ganhou força dentro das políticas públicas a teoria evolucionista de Morgan - em que o homem passa por uma “evolução” e que a mesma compreende três fases: selvageria, barbárie e civilização – que é utilizada para justificar a necessidade de integrar para civilizar os povos indígenas no país, pois para Cunha: “A ideologia do evolucionismo unilinear vai explicar a diversidade cultural do homem, situando os povos ‘diferentes dos europeus’ em

estágios inferiores de evolução, reservando para os próprios europeus o estágio mais avançado, ou seja, o da ‘civilização’” (1990, p. 58).

O Estatuto afirma que a “integração” dos povos indígenas deve ocorrer progressivamente e harmoniosamente, porém devem ser respeitados os valores culturais, tradições, usos e costumes. Ora, quando uma cultura é considerada superior à outra e quando se busca a imposição de uma sobre a outra isso não ocorre de forma harmoniosa. Dessa forma, a integração, a comunhão nacional definida pelo Estado requer sim que sejam adotados valores, práticas e modos de existência considerados comuns a todos os cidadãos do país. Há sim uma imposição de cultura sobre outra, que está explícita na própria lei com o uso do conceito “aculturação”. Não é possível haver uma integração de um povo mantendo a cultura do mesmo, pode-se até se reconhecer a mesma, porém esta de alguma forma vai ser submetida à cultura dominante.

Ao destacar que no Estatuto a finalidade da educação escolar no “Art. 50: a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante o processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 2008). Fica evidente o papel das escolas definido pelo Estado e qual serão as bases das políticas públicas para estas, ou seja, mesmo afirmando-se que deveria ser respeitada a cultura indígena o que se busca é um processo de “integração”.

Segundo Moreira e Candau (2008), compreender a relação entre currículo e cultura é importante considerar os estudos do conceito de cultura dentro da Antropologia Social e que teve estudiosos importantes como Clifford Geertz, pois a partir desses estudos compreende-se que a cultura refere-se a significados compartilhados e que são atribuídos a partir da linguagem, sendo assim:

“Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 27)

São os arranjos e as relações envolvidas na política educacional para os povos indígenas sob a responsabilidade da FUNAI que trazem a tona como o Estado define a educação escolar para os indígenas e assim também define seu papel, ou seja, para que a mesma será utilizada.

Para Cunha (1990), a FUNAI, ao definir a política educacional para os povos indígenas, decidiu que o ensino bilíngue seria o tipo de educação escolar a ser adotado entre os mesmos. Assim, desde as legislações até os programas e ações adotados pelo Órgão Indigenista, o uso da língua indígena passa a ser adotado como sendo a prática social mais importante, ocasionando a exclusão de muitos povos que não falavam mais a mesma, pois ao desconsiderar outras práticas na política educacional, a própria FUNAI definiu a que indígena seria direcionada a educação escolar sob sua responsabilidade.

As escolas teriam que adotar o bilinguismo, entendido como o uso de duas línguas, assim os povos indígenas que não falavam mais suas línguas, ou seja, eram monolíngues em português foram desconsiderados nessa política oficial. Isso cabia muito bem quando os indígenas falavam somente sua língua, pois assim o Estado cumpriria sua função de ensiná-los a língua portuguesa. O Estado tinha como objetivo não o fortalecimento ou revitalização das línguas indígenas, mas a imposição da língua oficial do país.

O processo de educação escolar foi utilizando para se realizarem pesquisas, registros e traduções das línguas indígenas, pois a política educacional para os povos indígenas foi direcionada no intuito de se implantar o ensino bilíngue, que evidentemente estaria centrado na alfabetização.

Para atingir seus objetivos a FUNAI fez uma parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instituição esta que realizou estudos e registros das línguas indígenas do país. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros monitores indígenas bilíngues, pois os estudiosos precisavam de indígenas que pudessem lhes dar acesso às línguas pesquisadas, ou seja, foi necessário ter indígenas que falassem português para poder traduzir para estes o significado na língua indígena. É importante frisar que o principal objetivo do SIL era a tradução da Bíblia e estes também estavam a serviço dos interesses do Governo que lhes contratavam. Assim, sem esses monitores os pesquisadores não teriam como registrar e nem estudar as línguas.

A política de registros das línguas indígenas foi importante porque conseguiu deixar registros de línguas que atualmente que podem ser estudados por povos que ao longo do processo histórico de contato não mantiveram suas línguas, porém a política do Estado de se focar somente no estudo e registros das línguas indígenas reduziu o conceito de cultura a quem falasse ou não sua língua, ou seja, causou grande prejuízo aos povos que não falavam a

língua de seu povo devido ao devastador processo de “integração nacional” imposto pelo Estado. Isso ocorreu porque, inclusive, houve afirmações sobre quem era indígena é quem mantinha a língua indígena, desconsiderado todo o processo histórico pelo qual esses povos passaram.

Assim, o Estado é que definia a política educacional para os povos indígenas, por isso os programas e ações visavam atender aos interesses do mesmo e não desses povos. A educação escolar era um instrumento de dominação cultural, social e política para subjugar-los aos interesses do Estado.

Pois sendo a política educacional tratada como uma das políticas públicas do Estado à mesma traz prejuízo para as classes que não estão no comando político e econômico do país, pois “no Brasil pós-1964, as políticas sociais se prestaram muito mais a favorecer a acumulação do capital, do que suprir as necessidades e demandas dos subalternos (GERMANO, 2011, p.250)”.

Para o Estado, a política educacional voltada para os povos indígenas estava no bojo das políticas educacionais voltadas aos pobres do país, pois estes eram tratados como tais, pois após a expulsão de suas terras ficavam sem suas referenciais culturais e seu modo de vida era alterado. Assim sendo, os princípios da educação a ser ofertada a estes povos tinham como objetivo a inclusão destes nas atividades econômicas do país, o que se vê ainda muito latente ainda em discursos contra a oferta da educação escolar específica e diferenciada para os indígenas.

Antes da CF de 1988, os povos indígenas ficaram a mercê de políticas públicas que sequer os reconheciam como povo, pois:

Os Estados nacionais, por sua vez, elaboraram com ênfase ainda maior o discurso da integração de todos os indivíduos como cidadãos. Em nome de um falacioso “direito natural de adquirir direitos”, esqueceram e pediram a todos que esquecessem a existência de povos. Assim, os indígenas, bem como todos os pobres e não-proprietários, foram marcados no Estado nacional por uma exclusão de direitos apresentada sempre como o direito de adquirir cidadania (MARÉS, 2002, p. 49).

De acordo com o mesmo autor, dentro do campo jurídico isso significa que todos têm o mesmo direito, porém direitos individuais e que estes são conquistados desde que consigam pelas regras legais e por meios econômicos. Isso se reflete também dentro das políticas públicas educacionais conforme se viu na atuação da FUNAI na oferta da educação escolar aos povos indígenas.

Desse modo, somente a partir da Constituição de 1988 é que há um reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. É preciso compreender que ao se fazer uma análise do contexto histórico percebe-se que a mesma foi construída a partir de vários interesses divergentes entre os governantes, empresários, igrejas e movimentos sociais, por isso em vários aspectos ela por si mesma é contraditória. Dessa forma, cabe diferentes interpretações por parte dos poderes constituídos. Ao mesmo tempo em que reconhece os direitos dos povos como sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam esta garante que estes podem ser removidos de suas terras quando for de interesse nacional. Por isso: “Esses direitos, assim, dizem respeito à relação entre povos indígenas e o Estado e interferem nas políticas públicas de educação, na biodiversidade e nos conhecimentos indígenas associados a ela, e em seu patrimônio cultural e artístico” (MARÉS 2002, p. 56).

A atuação do Executivo, Legislativo e Judiciário é norteada pela Constituição. Dessa forma, as políticas públicas educacionais para os povos indígenas têm como base a mesma. Por isso, é importante considerar que as concepções sobre os povos indígenas desses poderes não mudaram prontamente após a aprovação dessa nova constituição, pois ainda se mantiveram no poder muitas pessoas contrárias aos direitos dos povos indígenas.

Alguns direitos garantidos na Carta Magna ainda não se encontram regulamentados e ainda estão em vigor antigas legislações como é o caso do Estatuto dos Povos Indígenas de 1972, mesmo tendo algumas questões superadas com a aprovação da CF de 1988, como é o caso da responsabilidade da oferta da educação escolar aos povos indígenas. Mesmo se garantido direitos importantes para a educação escolar indígena as interpretações que se seguiram para se delinear as políticas públicas para a educação básica estão ainda possuem resquícios das políticas adotadas anteriormente pelo Estado.

Assim, legalmente, no Artigo 210 da CF/1988, garantiu-se aos povos indígenas uma educação escolar indígena específica que respeitasse a utilização de suas línguas maternas, entendida como língua indígena, e seus processos próprios de aprendizagem. Dessa forma, dentro da educação básica o que se percebe é que o bilíngüismo continua sendo o balizador da educação escolar indígena, ou seja, o que diferencia as escolas indígenas das outras é o ensino da língua indígena. No entanto, deve-se ensinar também a língua portuguesa, assim, o Estado afirma o uso da língua como prática cultural que diferencia os povos indígenas e continua a

fazer uso do bilíngüismo, partindo do ensino da língua portuguesa, como um instrumento homogeneizador.

Mesmo assim, a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco legal importante para a educação escolar indígena, pelo aspecto abrangente quanto à garantia de direitos que foram desconsiderados pelas constituições anteriores, porém o delineamento quanto à responsabilidade da oferta da educação escolar indígena aos povos indígenas só veio posteriormente com a aprovação da LDB que será analisada ainda neste capítulo.

É importante frisar que a definição de um marco legal não assegura a garantia de políticas públicas, pois o percurso que é feito das interpretações sobre as leis, a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais há um processo que envolve os três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, com isso para Marés (2002) a CF de 1988 deixou lacunas, armadilhas. Entre elas está a que cria direitos, mas não os regulamenta, impossibilitando sua efetividade, dessa forma:

Essas lacunas ocorrem na criação de novos direitos ou na elevação de interesses, desejos ou sonhos à categoria de direitos. Ao admiti-las, a Constituição admite também a possibilidade de um direito constitucionalmente estabelecido não ser realizado. Apesar do absurdo, é exatamente como o Executivo e o Judiciário vêm entendendo o fenômeno, sem, é claro, dizê-lo claramente (MARÉS, 2002, p.51).

Com isso, o movimento indígena passa a ter uma importância fundamental no sentido de pressionar o Estado quanto à efetividade da legislação e a definição de políticas públicas para a educação básica que atendesse as especificidades dos povos indígenas, uma vez que estes consideram a educação escolar como um dos instrumentos utilizados para a garantia de direitos e para o seu fortalecimento e reconhecimento como povo, porém muitas conquistas dos povos indígenas têm a participação direta de indígenas que não frequentaram a escola.

Desse modo, de 1967 até 1991, mesmo após a promulgação da CF de 88, a educação escolar indígena ficou sob a responsabilidade da União através da FUNAI, porém em 1991, através do Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro, a educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino passa a ser de coordenada pelo MEC e desenvolvida pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Com isso, há uma mudança estrutural na oferta da educação básica do país definida na CF de 1988 que também se fez valer para as escolas indígenas, pois estas passaram a integrar esses sistemas.

Até se chegar à aprovação da CF de 1988 houve um longo processo de luta entre Estado e o movimento indígena, pois quando se constata nas décadas de 60 e 70 a atuação do Estado frente à expansão econômica do país, com o avançar do Estado sobre as terras indígenas, principalmente na Amazônia. Os indígenas ou eram “integrados” ou eram aniquilados, pois não poderiam ser empecilho para o dito “desenvolvimento” do país, tornando constantes as revoltas e as denúncias sobre a violação dos direitos dos povos indígenas. Houve a organização e mobilização no país dos indígenas em defesa das suas terras e em busca da garantia de seus direitos como povos.

É nesse contexto que surge também o movimento de professores indígenas que debatem e propõem ao Estado quais devem ser os princípios de educação escolar indígena. Entre esses encontros, destacam-se os realizados desde 1988 pelos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre que, segundo as análises de Silva (1998, p. 66), “a ênfase central desses encontros tem sido as discussões de caráter mais global, priorizando aspectos dos fundamentos, princípios, bases e objetivos gerais da educação escolar indígena”.

O Estado sob pressão desse movimento passou a buscar garantir os espaços institucionais para que formalizasse o processo de implantação da educação escolar indígena no país. Com isso, através da Portaria Interinstitucional 559/91 também foi criada a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena e prevista a criação dos Núcleos de Educação Indígena nos Estados.

Na própria Portaria 559/91, o Governo reconhece a educação como instrumento homogeneizador de uma só cultura e que é preciso respeitar a diversidade étnica no país, reivindicando antiga dos povos indígenas, pois afirma que:

[...] historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais (BRASIL, 2008B, p. 483).

Através dessa Portaria, o Estado busca delinear uma política pública para a educação básica dos povos indígenas através do viés cultural ao reconhecer que se deve respeitar no processo de escolarização, a cultura dos diferentes povos indígenas, pois afirma que “as ações destinadas às populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações

sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão de saber” (BRASIL, 2008b, p. 483).

Mesmo com esse esforço o movimento de professores indígenas especificamente na Amazônia continua a propor ao MEC que não só seja reconhecida a diversidade cultural do país, mas que seja garantido nas políticas públicas educacionais o atendimento às especificidades das diferentes culturas dos povos indígenas.

Com isso, no esforço de subsidiar a formulação dessas políticas públicas e no entendimento sobre o que seria uma educação escolar específica e diferenciada reivindicadas pelos povos indígenas foi elaborado em 1991 a Declaração de Princípios no IV Encontro da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), documento este que colaborou na elaboração das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Desse modo, a Declaração de Princípios traz à tona o que esperam os indígenas quanto à elaboração do currículo, pois este é o primeiro ponto a ser destacado ao afirmar que “as escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos próprios, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias” (SILVA, 1998, p. 311). Dessa forma, compreende-se que o currículo aqui destacado refere-se ao que Moreira e Candau (2008, p. 18) afirmam como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nosso/as estudantes”. Assim, afirmam que quem deve selecionar os conhecimentos e os valores que devem ser ensinados e aprendidos nas escolas, que identidade esta deve ter e como a mesma deve funcionar são os próprios indígenas. Além disso, reafirmar que a mesma deve valorizar a cultura de cada povo indígena, assim “as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seu povo” (SILVA, 1998, p. 311).

O que se percebe é que há uma preocupação em deixar claro para o Estado que as políticas públicas educacionais muito mais que respeitar a diversidade étnica do país devem garantir que os povos indígenas possam utilizar a escola como um dos instrumentos em prol do seu reconhecimento e fortalecimento como povo.

Com a estruturação da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), o MEC posteriormente criou um Programa para as escolas indígenas.

Ao mesmo tempo em que o movimento de professores da Amazônia busca deixar claro para o Estado os princípios da educação escolar indígena e qual seria o papel das escolas indígenas nas comunidades, este também propõe a institucionalização de espaços dentro do MEC que possam acompanhar o processo de elaboração e implantação das políticas públicas educacionais.

Diante disso, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena através das Portarias 60/92 e 490/93 e a Assessoria de Educação Escolar Indígena no MEC. Porém, o movimento de professores exigiu a participação de indígenas dentro desses espaços institucionais, pois consideravam que assim teriam possibilidade de interferir na definição das políticas públicas educacionais, conforme se percebe no documento do indígena Sebastião Duarte Tukano, assessor de educação escolar indígena do MEC, que assim define a função do comitê “tem como finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos dos relacionamentos com Programas de Educação Escolar Indígena” (SILVA, 1998, p. 297).

Fica evidente a busca dos professores indígenas em participar efetivamente da elaboração das políticas públicas educacionais, porém a elaboração das mesmas fica a cargo de profissionais definidos pelo próprio MEC e que congregam da mesma concepção política e teórica do Estado. Assim, esses são denominados como “especialistas” em educação escolar indígena, pois são os mesmos que devem estudar as demandas dos povos indígenas e analisar como estas podem ser atendidas pelo Governo. Assim, a participação do indígena nesses espaços era apenas simbólica, visto que estes apresentavam as propostas do movimento de professores indígenas, porém as análises ficavam a cargo dos padronizadores das decisões finais dos governos.

Nesse campo de luta e de poder, o movimento de professores não deixou de pressionar o Governo tanto que para nortear a política de educação para os indígenas, em junho de 1993, o MEC lançou as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena como parte do Plano Decenal de Educação para Todos que foi instituído pela LDB. Contudo, o MEC lançou apenas diretrizes para uma política e não uma política propriamente

dita, assim até a implantação de uma política pública para a educação básica dos povos indígenas houve um longo percurso que só veio a ser definido a partir da aprovação da LDB.

É perceptível que as diretrizes ainda vêm com resquícios da política educacional da FUNAI, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua, pois é considerada que a educação escolar indígena seja necessariamente bilíngue, desconsiderando várias situações em que se encontram os povos indígenas, como por exemplo, as comunidades indígenas que são formadas por mais de um povo indígena, que há povos que não são bilíngues, seja porque não falam a língua portuguesa ou porque não falam mais a língua de seu povo. Além disso, traz como princípios gerais a interculturalidade como “intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena” (MEC, 1993, p.11). Ora, o que parece é que o Estado insiste que a educação escolar ofertada aos indígenas tenha sempre um caráter de inserção e de adaptação e que a interculturalidade não é algo que ocorra de forma conflituosa.

Esse mesmo discurso foi adotado pelo movimento indígena, porém como uma forma de garantir que a educação escolar indígena pudesse conseguir inserir em seus currículos os conhecimentos sobre a cultura indígena, sendo selecionados os que eram pertinentes e considerados importantes a serem trazidos para a escola.

Nesse sentido, as diretrizes trazem uma abertura para que as escolas indígenas possam incluir em seus currículos disciplinas que atendam às necessidades e aos interesses da comunidade. Porém, estes conhecimentos foram distribuídos dentro das disciplinas que compõem o currículo nacional. Outras foram admitidas como disciplina, como é o caso da língua indígena. O que não atende o preceito constitucional de respeitar os processos próprios de aprendizagem, pois os conhecimentos são trabalhados de forma disciplinar.

Há uma necessidade de se manter um controle sobre o currículo das escolas indígenas, pois percebe-se que, no MEC, há uma preocupação com a formação de equipes para estudarem os diferentes povos e formularem suas concepções sobre os mesmos para assim definir as políticas públicas para as escolas indígenas. Por isso, ao perceber que eram os “padronizadores” que definiam e reelaboravam suas reivindicações a preocupação do movimento indígena é começar a formar os próprios indígenas de modo que estes pudessem assumir a gestão e o ensino das escolas assim como fazerem as pesquisas que forem necessárias para contribuir com a educação escolar e com povos indígenas.

Por isso, percebe-se que desde os primeiros encontros da COPIAR<sup>7</sup>, o currículo vem sendo citado como parte importante no processo de escolarização dos povos indígenas, ou seja, é através de sua reformulação que o movimento de professores pretende redefinir o papel da escola indígena.

A partir da CF de 1988, a educação escolar indígena foi definida dentro das legislações como um direito social, porém dentro das políticas públicas educacionais foi direcionada como uma política específica com princípios próprios que a definiu como educação escolar indígena. Ainda não se percebe uma efetividade dessa política nas escolas indígenas, pois o que foi entendido como específico e diferenciado pelo Estado não é o que representa para o movimento indígena, pois estes defendiam uma escola que lhes possibilitasse discutir e elaborar instrumentos de resistência como povo trazendo coletivamente a discussão sobre como a escola pode colaborar com o fortalecimento e a revitalização de suas culturas e como esta pode contribuir na defesa dos seus direitos. Com isso, o que esperam de uma escola é que esta fortaleça suas identidades e que considere suas formas de conceber o mundo.

Isso não implica reduzir o papel da escola indígena, pois não se trata apenas de trabalhar um currículo específico sobre as questões indígenas, mais a partir desde situar os povos indígenas dentro da estrutura e conjuntura do país, além de serem respeitados como povos. Consiste, ainda, num embate entre Estado e povos indígenas, pois a concepção de cultura destes diferencia-se, uma vez que o Estado em suas legislações e nas políticas públicas reduz a cultura ao uso da língua indígena e a elege como prática cultural mais importante, sendo que outras práticas não são incentivadas e apoiadas. Dessa forma, desconsidera os diferentes processos históricos que os povos indígenas passaram– inclusive porque há muitos povos que não falam mais suas línguas– e as diferentes formas como estes concebem suas escolas.

O que se constatou é que mesmo o Estado através de uma instituição oficial que conduziu o processo da educação escolar para povos indígenas no período de 24 anos, mesmo editando programas que visavam atender esses povos estes vinham implicitamente baseados

---

<sup>7</sup>A Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR foi criada em julho de 1989 com o objetivo de fortalecer o movimento indígena em nível local, regional e nacional, além de proporcionar o intercâmbio de experiências educacionais entre os diferentes povos indígenas para que estes em conjunto reivindicassem em conjunto as demandas da educação escolar indígena.

em concepções integracionistas, pois compactuavam com a visão que estes povos tinham que se inserir no projeto de nação pelo viés econômico.

Assim, ao adotar uma educação escolar baseada no bilingüismo o Estado apenas mascara as intenções do projeto integracionista. O ensino bilíngue que o movimento indígena defendia era na perspectiva de ser um instrumento a favor dos povos indígenas, pois estes saberiam como interferir na defesa de seus direitos e para se fortalecerem como povo. Na prática foi utilizado, para definitivamente implantar o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas e o fortalecimento da cultura dominante.

Dessa forma, também foi uma das “armadilhas” da CF de 1988, pois essa também na perspectiva de que toda nação tem que ter uma única língua oficial determinou que o ensino nas escolas indígena deve ser também na língua portuguesa, isso é uma imposição explícita e há uma sobreposição de línguas.

O Estado de 1964 a 1990 não avança em políticas públicas para a educação básica dos povos indígenas apenas há uma mudança na legislação, além disso, o conceito de cultura se remete na legislação como sendo os usos, costumes e tradições, mas na educação escolar é considerada apenas a língua indígena como mais importante prática social. Sendo assim, os povos indígenas se encontrariam dentro de um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade. Com isso, há uma clara percepção que a educação escolar indígena deve servir aos interesses do Estado e não dos povos indígenas.

### **3.3 A Educação Escolar Indígena com a implantação da Lei nº 9394/96: concepções e projetos educacionais.**

Sem dúvida, a LDB foi um importante marco para a educação brasileira, pois estabeleceu as diretrizes e bases da educação do país. Dessa forma, os conselhos de educação vão regulamentando-a, com isso ganha espaços o discurso de se implantar políticas públicas educacionais que respeitem a diversidade cultural.

Quanto à educação escolar indígena, a LDB nos artigos. 78 e 79 das disposições gerais, reforça que a mesma deve ser intercultural e bilíngue, dessa forma a concepção de que para ser uma escola indígena é necessário falar a língua indígena e o português ainda continua a se fazer presente na nova legislação. Não há avanço quanto à compreensão de que os povos

indígenas podem definir se sua escola deva ser monolíngue (seja na língua indígena ou em português), bilíngue ou multilíngue. De tal modo que o ensino da língua portuguesa continua a ser obrigatório, seja em qualquer situação linguística em que se encontra o povo indígena, isto é, continua a ser uma imposição do Estado o uso de uma língua oficial, mesmo que os objetivos da escola para estes povos sejam diferentes.

Isso não quer dizer que o ensino bilíngue ou multilíngue não venha a ocorrer, porém, quem deve definir em qual nível de ensino isso deva ocorrer são as comunidades e os povos indígenas de acordo com o seu projeto educacional. É fato também que alguns povos indígenas no país, devido ao processo histórico que sofreram, não falam mais a língua de seu povo com isso, sendo o ensino bilíngue uma característica própria da educação escolar indígena deixa de considerar esse processo com isso reforça as concepções de que indígena é aquele que fala a língua de seu povo.

O movimento indígena de professores na Amazônia reconhece a importância do uso da língua indígena, mas compreendem a complexidade de ser defender um ensino bilíngue, pois conforme a análise dos encontros de professores indígenas Silva constatou que:

É consenso no movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre a importância fundamental das línguas indígenas. *A língua não é apenas um amontoado de palavras, ela é o meio pelo qual expressamos nossos pensamentos, nossos conceitos, nossa visão de mundo.* Estão também cientes da complexidade que envolve esse tema posto que há uma diversidade imensa de situações. (...) regiões como o Rio Negro onde são faladas muitas línguas distintas; em contrapartida, povos e regiões como Tefé onde não se fala mais as línguas originárias, passando desta forma o português ser a atual língua indígena falada (1998, p. 175-176, grifo do autor).

Conscientes dessa dificuldade, os professores, na Declaração de Princípios elaborada no IV Encontro em 1991, afirmam que “as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições” como apontam para uma nova concepção de educação escolar indígena que vise valorizar a cultura e não somente a língua indígena. Mesmo com a aprovação de LDB, a educação escolar indígena ainda não é reconhecida como modalidade de ensino, mas é reforçado seu caráter intercultural. O Estado não deixa a mesma ter um caráter autônomo de acordo com os projetos societários de cada comunidade ou povo, mas determina que também deva estar a serviço dos fins comuns da nação brasileira.

Nessa perspectiva, não que o aluno que estuda na escola indígena não deva ter acesso aos conhecimentos universais, mas é de notório conhecimento que estes são fixados através das diretrizes nacionais do MEC e que servem de base para os demais sistemas de

ensino, com isso há uma seleção de conhecimentos que são considerados importantes pelo Estado a fim de manter a hegemonia na educação do país. Dessa forma, considerando que “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2003, p. 10) quando o MEC, em 1997, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que expressa a visão de mundo, seu projeto social para a educação do país, pois para Silva (2003) as políticas curriculares são um importante elemento simbólico, pois expressam o projeto social dos grupos dominantes do poder.

Fica a cargo do MEC desenvolver programas de ensino e pesquisa para os povos indígenas, porém deve dar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino que ofertam a educação escolar a estes. Com isso, o principal objetivo da educação escolar explícito na LDB é, ao mesmo tempo, fortalecer os indígenas como povo, porém numa perspectiva de interculturalidade com a garantia do acesso aos demais conhecimentos técnicos e científicos presentes em outras sociedades.

É importante frisar que os currículos afirmam o objetivo dos programas: “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (MEC, 2008). Dessa forma, os sistemas de ensino entendem que as escolas indígenas deveriam “adaptar” e não elaborar seus próprios currículos.

Diante disso, é perceptível que a educação intercultural concebida pelo Estado é aquela que pode vir com aspectos peculiares dos povos indígenas desde que também afirme a identidade da nação brasileira.

As diferentes interpretações da LDB têm reflexos diretos na elaboração das políticas públicas para a educação escolar indígena no país, tanto nos sistemas estaduais e municipais. Consequentemente a sua implantação foi prejudicada conforme o que esperavam o movimento de professores indígenas. Quando foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 003 de 14 de dezembro de 1999 que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, gerou uma expectativa, pois trouxe à tona questões<sup>8</sup> que deveriam ser consideradas pelos sistemas ensino.

---

<sup>8</sup>A Resolução estabelece no âmbito da educação básica a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes

Assim, o que o movimento de professores indígenas na Amazônia buscava era a autonomia das escolas indígenas na gestão administrativa e pedagógica, porém isso, por muito tempo, foi negado, pois a educação escolar indígena sempre ficou a cargo das instituições governamentais e não-governamentais que por muitos anos não contribuíram para que os povos indígenas pudessem fazer a gestão de suas escolas, o que perdura em algumas regiões do país e ainda existem povos indígenas onde organizações não-governamentais e igrejas exercem a gestão das escolas.

Somente com a organização dos professores é que se viu um crescente debate sobre como seria a participação dos indígenas no processo de discussão e proposição de políticas públicas e como seria feito o controle social das mesmas. É fato que foi somente com a crescente mobilização dos movimentos de professores indígenas é que o Estado passa a se preocupar em estabelecer uma relação com os povos indígenas e a possibilitar a participação destes nos debates sobre as políticas e programas educacionais.

Por isso, somente a partir de 1999 é que o CNE elaborou resoluções e pareceres que delineariam tanto as questões administrativas quanto pedagógicas passa a serem delineadas as Políticas Educacionais da Educação Escolar Indígena no âmbito do MEC e dessa forma além da Resolução CNE/CEB nº 03/99, foi aprovado o Parecer 14/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Além disso, foi criado, em 2001, a Comissão Nacional de Professores Indígenas sendo a mesma composta por professores e representantes de organizações indígenas. Essa foi a forma de o Governo Federal ter sua instância consultiva quanto às questões referentes à educação escolar indígena, porém, houve frequentes embates dentro da mesma haja vista que os representantes indígenas questionavam que a Comissão só estava servindo para discutir as questões de interesse do Governo deixando de lado as demandas que interessavam aos povos indígenas.

Dessa forma, a participação indígena no âmbito do controle social ficou em segundo plano, pois o Governo criou uma maneira de atender a reivindicação dos povos indígenas criando as instâncias de controle social, porém somente com caráter consultivo e com isso as propostas defendidas pelos indígenas ainda continuam a passar pelo crivo de “padronizadores” em questões educacionais que são os interlocutores dos indígenas nas

---

curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

instâncias governamentais. Com isso, são os mesmos que fazem as interpretações das reivindicações do movimento indígena e colocam-nas no plano governamental, fazem isso porque consideram que as reivindicações não se aplicam dentro da estrutura governamental.

Fica evidente que, para o Governo, as demandas dos povos indígenas não cabem como parâmetros para a definição de políticas públicas, mesmo com a pressão do movimento indígena ainda o que se vê é que o Governo continua a atender apenas o que lhes é conveniente e que não causará mudanças estruturais.

Nos anos seguintes, o que se viu foi a definição de parâmetros e referenciais para a educação escolar indígena, pois em 2002 foi lançado os Parâmetros em Ação como parte dos PCNs para a Educação Escolar Indígena, os Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEIS), os Referenciais para a formação de professores e os Anais do Seminário: Políticas de Ensino Médio para os povos indígenas.

Conforme os próprios documentos do MEC somente 07 anos após a LDB é que se começa a institucionalizar o reconhecimento da diversidade dentro desse Ministério:

Em 2003, tem início no Ministério da Educação um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual está vinculada à Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

A SECAD é criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre *desigualdade de acesso* e *permanência com sucesso na escola* com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras (HENRIQUES, 2007, p.17, grifo do autor).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) foi criada com o objetivo de demonstrar o respeito pela diversidade sociocultural no país a partir da disseminação e implantação de conceitos, conteúdos e práticas de gestão organizadas com o próprio público alvo das políticas da diversidade tão difundidas pelo MEC. Assim, a partir da estruturação da SECAD com a criação de uma Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena-CGEEI são inseridos nas discussões sobre educação escolar indígena novos conceitos como territorialidade, escola e sustentabilidade socioambiental. Dessa forma, entendia-se que os povos indígenas teriam espaço para discutir a sua escola.

Quanto à territorialidade o MEC considera importante que seja observado que os povos indígenas não se limitam territorialmente pela divisão de municípios e estados:

Assim, torna-se relevante induzir as Secretarias Estaduais de Educação a observarem a territorialidade desses povos e a inovarem na proposição de práticas de gestão articulada e compartilhada entre várias Secretarias de Educação, com a indispensável participação informada de representantes das comunidades para a definição de projetos e ações que possam melhorar suas condições de vida (HENRIQUES, 2007, p. 18).

Porém, o próprio MEC não soube definir como fazer cumprir, pois foi somente em 2009, após a pressão do movimento indígena para a criação de um sistema próprio para a educação escolar indígena, foi instituído o Decreto nº 6.861 de 2009 que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, assim definido em seu “Art. 1º: a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009). Dessa forma, pela primeira vez abre-se espaço para reconhecer que os territórios dos povos indígenas vão além das fronteiras de municípios e estados.

Quanto à escola e sustentabilidade socioambiental, o MEC espera que “a escola e os professores indígenas colaborem e participem da formulação e execução de projetos de auto-sustentação” (HENRIQUES, 2007, p. 18). Porém, o que o movimento de professores almeja é que a escola sirva como um dos instrumentos que contribua com a gestão das terras indígenas, respeitando sua territorialidade independente das fronteiras estabelecidas pela divisão territorial do país.

O Governo Federal explicita em seus documentos que a educação escolar indígena na educação básica será intercultural e que “a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas” (HENRIQUES, 2007, p. 21) e que também é importante a participação e o controle social dos povos indígenas no que tange às políticas educacionais.

Contudo, a SECAD, através da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, deu rumo aos programas e projetos educacionais para os povos numa perspectiva de fortalecimento das secretarias estaduais e municipais de educação onde cada uma tem formas diferentes de atuação junto aos povos indígenas. Dessa forma, o que é definido pelo MEC pouco se efetiva, pois os sistemas municipais e estaduais de educação se utilizam do princípio federativo da autonomia dos entes federados para não atenderem de forma efetiva as diretrizes emanadas por esse ministério.

Houve uma reação do movimento de professores indígenas que se recusou a discutir política e programas para a educação escolar indígena de forma fragmentada, pois percebeu-se que não havia uma discussão articulada entre a educação básica e o ensino superior. Por isso, em 2006, no Seminário Nacional denominado “Diferentes Diferenças” realizado pela SECAD, os professores indígenas presentes entregaram um documento ao Diretor da Instituição no qual estes afirmaram que só iriam discutir as questões referentes à educação escolar indígena a partir da realização de uma Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

Houve muita resistência por parte do MEC em realizar a mesma, contudo, em 2009, após muita pressão do movimento indígena através da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) onde estes defendiam que as questões referentes à educação escolar indígena em todos os níveis de ensino deveriam ser debatidos e encaminhados no âmbito das conferências, onde pudessem estar presente representantes da maioria dos povos indígenas do país.

Dessa forma, houve a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). Foi um espaço de muitos embates entre os povos indígenas e o Governo, pois os primeiros defendiam a criação de um sistema próprio para a educação escolar indígena, com financiamento próprio através da criação de um Fundo Específico, enquanto o segundo defendia a regulamentação do regime de colaboração a se iniciar pela criação dos territórios etnoeducacionais.

Desse modo, o Governo considerou fora de propósito a proposta de se criar um sistema próprio para a educação escolar indígena, pois a estrutura do ensino no país já estaria bem definida através dos sistemas de ensino da União, Estados e Municípios e Distrito Federal. Porém, vale ressaltar que existe um sistema próprio no país que é o sistema militar sendo regulado por lei específica desde o governo de Fernando Henrique Cardoso através do Art.80 da LDB. O ensino militar é regulado em lei específica desse modo foi criado um sistema de ensino para o Exército brasileiro através da Lei n. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999, sendo o Ministro do Estado do Exército e quem define as políticas de ensino, conforme está expresso no Art. 18. “Ao Estado Maior do Exército compete propor ao Ministro de estado do Exército a política e as estratégias de ensino, expedir diretrizes e coordenar as ações necessárias à consecução de ambas” (BRASIL, 1999).

Assim, os militares ficam com o poder de definir as políticas e as estratégias de ensino que atendam a seus interesses em nome do país, além disso esse sistema de ensino é mantido com recursos financeiros públicos. Esse sistema é público, mais específico para atender uma determinada classe que ao longo da história da educação do país foi elitizada, além disso, esse sistema retoma a divisão na formação de civis e militares, agora também na educação básica. Não se pode considerar que a política educacional que respeita os preceitos da CF de 1988 que garante aos diferentes segmentos como negros, indígenas, quilombolas, entre outros seja considerada uma política de privilegiados, mas sim de afirmação cultural.

O movimento de professores indígenas busca o reconhecimento e valorização dos povos indígenas enquanto grupo étnico, sendo que estes são quem definiriam qual o papel da educação escolar, isto se reflete no tema escolhido para a CONEEI – Gestão territorial e afirmação cultural que foi escolhido com a participação dos professores indígenas.

Desde a realização da CONEEI não se viu nenhum movimento por parte do Governo em considerar o Documento Final como base das políticas públicas educacionais, conforme almejava o movimento de professores indígenas. Essa definiu como principal meta a criação de um sistema próprio para a educação escolar indígena. Contudo, há uma forte tendência governamental de diluir as mesmas no meio das demais políticas educacionais. Porém, quanto às questões curriculares o CNE em junho de 2012, através da Resolução nº 005 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

## **4 O CURRÍCULO ESCOLAR UM INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA CULTURAL E DE DOMINAÇÃO PELO ESTADO?**

Analiso, aqui o currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete sendo que foi detectado o significado deste para o povo Wapichana e que o mesmo é um instrumento de resistência cultural frente à investida de preponderância do Estado, além disso, foram identificadas as práticas pedagógicas relacionadas à cultura Wapichana e como estão inseridas no projeto político-pedagógico. E para se ter uma compreensão desse significado também foram analisados os discursos dos professores sobre esse processo.

### **4.1 O currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete**

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete foi criada em 1962, por iniciativa de uma liderança da comunidade, com o objetivo principal de ensinar crianças e jovens indígenas a ler e a escrever a língua portuguesa e de inseri-los na educação escolar segundo o seguinte relato:

A gente começava a aula conhecendo as cinco letras vogais, que era o que a gente ensinava primeiro. Aí era muito diferente o livro, né? Vinha da educação, não trabalhava a língua não, era só português mesmo, eu vim trabalhar na língua depois que eu comecei a catequizar e andar por outras nessas, outras malocas que eu achava muito que não falava português. Aí eu fui pensar de novo não seria bom eu aprender ou ensinar a língua. (CMC, liderança, 93 anos).

Dessa forma, o que se percebe é que a escola mesmo sendo criada por um Wapichana não se diferenciava das demais escolas cujo currículo era padronizado e definido pela Gerência de Educação do Território do Rio Branco<sup>9</sup> o que é confirmado pelos relatos dos alunos da época, pois estes ao serem questionados sobre a inserção da cultura Wapichana na escola afirmaram que os professores não ensinavam a língua na escola.

Na verdade, quando eu estudei não tinha a língua Wapichana na escola, mais depois mas depois que eu sair, eu estudei até a quarta série e quando eu me empossei como tuxaua (1992) eu valorizei muito essa língua porque realmente é uma cultura minha (ESS- pai, 54 anos)

Nota-se que a noção de cultura começa pelo saber falar a língua, assim compreendo que essa referência se dá devido aos Wapichana considerá-la o elemento cultural mais

---

<sup>9</sup> Em 1962, o Território Federal do Rio Branco mudou para Território Federal de Roraima.

significativo e de afirmação enquanto povo e que os outros elementos culturais perpassam o mesmo. É importante salientar que não havia uma preocupação das famílias em ensinar aos mais jovens.

Não aprendi a língua porque meu pai e nem minha mãe ensinaram nunca, nunca, nunca por isso que eu não aprendi mais eu entendo um pouco quando os outros falam eu aprendi assim (LSC – mãe, 55 anos).

Sou filho de dois Wapichana, minha mãe era Wapichana, mas ela nunca valorizou a me ensinar falar. Eu não sei falar bem, eu entendo tudo, mas agora falar eu não falo (ESS- pai, 54 anos).

Isso, a meu ver, deve-se ao contexto social em que os Wapichana estavam inseridos de um longo e intenso contato com os não-indígenas. Assim, a cultura Wapichana foi se transformando e alguns conhecimentos, como a língua foram deixados de ser ensinados e elementos culturais como os rituais, as danças e as músicas foram deixados de serem praticados ao longo do tempo de modo que novos elementos foram sendo inseridos como, por exemplo, o forró. Os elementos citados têm uma intrínseca relação com o uso da língua Wapichana. Dessa forma, o não ensinamento da língua para os mais novos devido a inculcação feita pelos não-indígenas que ela era uma “gíria”, levou-os a ter vergonha de falar e isso refletiu nas práticas culturais.

Assim sendo, todos os conhecimentos que estavam diretamente relacionados com o uso da língua Wapichana permanecia restrito aos falantes que, em sua maioria, eram os mais velhos da comunidade. Ao conversar com os alunos da época nota-se que estes aprenderam ouvindo seus familiares e assim compreendem o que se fala na língua e utilizam-na em conversas restritas, quando não querem que outras pessoas saibam do que estão falando, principalmente os não-indígenas, e em espaços privados como, por exemplo, suas casas.

Em se tratando da escola, o currículo da mesma nessa época era centralizado e definido pelo Governo, ou seja, um currículo escolar pensado para a integração à “sociedade nacional”. Sendo assim, não havia espaço para a cultura Wapichana, pois a perspectiva educacional tanto do Governo como dos próprios moradores da comunidade, assemelhavam-se à medida que estes tinham como principal objetivo o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura dominante. A meu ver, estes últimos por considerarem a escola como uma instituição social dos não-indígenas aceitavam que a mesma fosse implantada conforme a definição da instituição responsável por sua implantação.

É importante destacar que foi fora da escola que o ensino da língua passou a fazer parte das preocupações da principal liderança da comunidade quando ele buscou aprender escrever a língua Wapichana para fazer a tradução a Bíblia e para facilitar a catequização. É notório que o convencimento da principal liderança da comunidade do Canaunim por ser catequista foi fundamental para que a Igreja Católica se inserisse também nas comunidades Jacamim, Marupá e Wapum onde a maioria somente falava a língua Wapichana. Com isso, além da Igreja era implantada também uma escola, sendo estas assumidas por professores indígenas, porém a igreja era o espaço social que se utilizava a língua Wapichana e que se tratava da cultura.

No tempo de meu tio, finado Andrade, não existia não negócio de parichara sempre só mais era igreja, mas sempre ele dizia que nunca deve esquecer nossa cultura, negócio de Wapichana, falar Wapichana. Na igreja a gente cantava mais Wapichana também, ele falava que tem que continuar assim ninguém nunca deve deixar (DF-mãe, 47 anos).

É importante salientar que isso reflete o longo período de contato dos Wapichana com os não-indígenas, dessa forma, existiam várias forças sociais presentes na comunidade que contribuíram com as mudanças percebidas na cultura desse povo. Vale destacar a própria Igreja que antes proibia o uso da língua e posteriormente passa a utilizá-la como um instrumento na evangelização.

Diante disso, ao considerar o currículo como sendo “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nosso/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18). Os indígenas, por muitos anos, não perceberam que o currículo da escola contribuía para se desconstruir a identidade Wapichana e inculcar valores da “sociedade nacional”.

Para se atingir com mais eficácia este objetivo os professores não-indígenas foram assumindo paulatinamente a docência da escola e tinham a preocupação de manter o mesmo currículo oficial definido pelo Governo. Mesmo tendo vontade de retornar e implantar o ensino da língua no currículo da escola o Senhor Casimiro não teve essa oportunidade.

Sendo a cultura “o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 27), é possível afirmar que o currículo da escola, naquela época, não contribuía para fortalecer a cultura Wapichana, mas estava a serviço da integração isso porque havia uma naturalização da diferença caracterizada pela afirmação de que a cultura dos povos indígenas era inferior. Tudo

o que pertencia à cultura Wapichana não cabia dentro de projeto educacional, cujo currículo era definido para que estes pudessem aprender os valores da sociedade majoritária.

Porém, os líderes Wapichana da comunidade não foram passivos diante disso e, ao longo dos anos, perceberam que a escola não estava contribuindo para o fortalecimento da comunidade. Com isso, estavam dispostos a mudar o papel da escola para que esta atendesse aos anseios dos próprios indígenas, assim estes foram construindo a partir da década de 70 suas redes de articulações políticas com os Macuxi e com instituições não-governamentais, como por exemplo, a própria Igreja Católica que, após romper com o governo, assume uma nova concepção ideológica evangelizadora e de apoio às reivindicações dos povos indígenas para fazer com que a escola passasse a atender os interesses da comunidade e do povo Wapichana.

Somente a partir da década de 1970, e como consequência das articulações políticas em torno da questão das terras indígenas, é que surgem também as reflexões sobre que o papel da escola na comunidade e conseqüentemente sobre as mudanças do seu currículo. Como resultado dessa discussão coletiva, foi criado na região Serra da Lua o Centro de Formação Wapichana localizado na comunidade Malacacheta com um currículo que formasse alunos voltados para a defesa aos direitos indígenas e do fortalecimento cultural do povo Wapichana.

Isso refletiu posteriormente no currículo da escola Tuxaua Luiz Cadete, pois estes alunos formados no centro voltaram para a comunidade do Canauanim e passaram a trabalhar como professores na mesma, conforme se verifica pelo depoimento abaixo:

A diferença que tá como eu disse de 1ª a 4 série nós só aprendíamos coisas que era mandado pela secretaria já vinha os livros prontos, cartilhas isso só no português o que eu aprendi...a diferença é que quando fui pro centro de formação Wapichana é que lá eu sai de casa, a minha família...o meu pai fala Macuxi e a minha mãe Wapichana, eles não me ensinaram o que eu aprendi hoje foi no centro de formação Wapichana que foram quatro anos que eu aprendi a fazer o que...a trançar, hoje eu sei trançar peneira de farinha e peneira de coar caxiri isso ai foi o que eu aprendi lá no centro de formação e também a falar um pouco(RCF – professor -36 anos)

Assim, as mudanças começaram a ocorrer quando as lideranças da comunidade passaram a participar dos encontros e a fazer reflexões e debates em torno da educação. Dessa forma, isso começa também a ser feito nas escolas por alguns professores indígenas. É importante salientar que somente com a promulgação da Constituição de 1988 é que este

debate chega mais forte na comunidade e a partir da LDB/96 foi que a educação escolar indígena passa a ser considerada específica e diferenciada<sup>10</sup>.

É possível perceber que esse processo de mudança iniciado na década de 1970 e reforçado após a promulgação da CF/1988 foi lento e gradual, pois vários fatores contribuíram para isso, entre eles estão: os professores em sua maioria eram não-indígenas, os professores indígenas não tinham o aval do sistema estadual de ensino para fazer mudanças significativas no currículo da escola, não havia uma orientação pedagógica por parte da Secretaria de Educação de Roraima voltada para a educação escolar indígena específica e diferenciada. Contudo, acredito eu que isso ocorreu paulatinamente devido aos interesses distintos existentes entre o Governo e o movimento indígena de professores.

Apesar de ter garantias legais para que a escola pudesse ter um currículo próprio na prática isso não acontecia porque havia um entendimento por parte da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) que esta especificidade estaria somente na inserção do ensino da língua Wapichana na escola como disciplina e para ministrá-la foi contratado um professor de língua.

Assim, a escola diferenciava-se das outras escolas apenas porque havia o ensino da língua Wapichana. Esse foi, por muito tempo, o único elemento cultural inserido no currículo da escola, sendo que este era trabalhado individualmente pelo professor de língua, em sala de aula, não havendo assim nenhuma interação com as demais atividades do contexto escolar e nem com os demais espaços sociais da comunidade.

Aos poucos foi inserido, na disciplina de Educação Artística na 5ª série, o ensino de utensílios mais utilizados por esse povo, identificando-se o professor que tinha esses conhecimentos para a ensinar os alunos a confeccionar o tipiti, peneira, abano e darruana. Isso não era feito regulamente, pois era trabalhado somente nos dias e horários da referida disciplina. Além disso, não havia um registro sistemático das aulas e das questões pedagógicas envolvidas nessa aprendizagem. O ensino-aprendizagem era feito na prática através da oralidade, da observação e da imitação. Assim, tanto os conhecimentos trabalhados pelo professor de língua e pelo de educação artística eram feitos de forma isolada, sem a participação dos outros profissionais da escola e como disciplinas conforme determinava o Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR).

---

<sup>10</sup> Específica: por ter elementos próprios da cultura; Diferenciada: por ter formas próprias de aprendizagem.

Diante disso, foi se percebendo que, para alcançar os objetivos de se ter uma educação escolar voltada para a comunidade, como era o anseio das lideranças e dos professores indígenas<sup>11</sup>, foi se fazendo aos poucos uma nova organização escolar, principalmente no calendário escolar. Com isso, o debate sobre os conhecimentos escolares que deveriam estar inseridos no currículo escolar começou a ser melhor discutido.

Esse debate em torno do calendário escolar trouxe à tona quais conhecimentos seriam relevantes e significativos para os Wapichana, quais elementos da cultura seriam importantes serem trabalhados na escola. Assim, as reuniões da comunidade e outras referentes à educação passam a serem considerados dias letivos onde os professores e alunos tinha que participar e os professores orientariam seus alunos como seriam avaliados.

Além disso, os trabalhos comunitários como a limpeza do pátio escolar, a limpeza da comunidade, na roça da escola e da comunidade assim como também em outros lugares que se fizessem necessários como no retiro comunitário e nos limites da terra também eram considerados dias letivos. Na parte pedagógica isso não era discutido coletivamente e nem era feito um planejamento sistemático. Dessa forma, cada professor fazia a frequência dos alunos e definia como iria avaliar esse trabalho.

A meu ver, isso fez com que não houvesse uma solidez na construção do currículo da escola. Mesmo o trabalho na prática sendo coletivo, o planejamento pedagógico era individual não se consolidando um currículo escolar, pois cada professor que entrava ou saía da escola trabalhava os conhecimentos que julgasse importantes, mesmo as atividades sendo definidas coletivamente.

Os conhecimentos escolares que têm relação com a cultura Wapichana foram trabalhados, mas não são sistematizados e nem avaliados, com isso tornaram-se vulneráveis às mudanças propostas pelos gestores e professores. Analisando mais profundamente, percebo que as mudanças ocorridas nesses últimos anos são referentes a estes conhecimentos, uma vez que são as que mais sofreram mudanças, pois dependendo da formação política do gestor estas ganham mais forças quando este participava do movimento indígena e as mesmas eram suprimidas e colocadas para avaliação se deveriam ou não continuar quando o gestor não tem muita participação no movimento de professores indígenas.

---

<sup>11</sup> Refiro-me somente às lideranças e aos professores indígenas porque eles foram os propulsores dessa proposta e porque ainda percebo pouco envolvimento dos demais membros da comunidade nessas análises e debates.

Assim, depende da formação acadêmica e política do professor a definição dos conhecimentos escolares elencados como importantes e prioritários. As discussões coletivas apresentam as prioridades, mas como o planejamento não é coletivo cada um define a partir de seu próprio entendimento os conhecimentos que serão trabalhados na escola.

Nota-se que os conhecimentos da cultura definidos pelos professores e lideranças são: o ensino da língua Wapichana, a confecção de utensílios domésticos, a dança e os cantos e os trabalhos comunitários. Além disso, é trabalhada a preparação de comidas e bebidas como a damorida, a farinha, a goma e o beiju.

Dessa forma, percebe-se que, além do Estado, há embates entre os próprios professores, alunos e responsáveis pelos mesmos, pois há uns que valorizam mais os conhecimentos reconhecidos cientificamente e consideram as disciplinas como matemática e língua portuguesa as mais importantes, outros defendem que os conhecimentos da cultura têm que se igualar a esses conhecimentos e que as outras disciplinas sejam contextualizadas para contribuir com a formação de uma identidade Wapichana.

Além disso, percebo que o tem mais tem mais tem afetado a participação dos alunos nas atividades relacionadas à cultura Wapichana não é a descontextualização desses conhecimentos, mas sim a falta de sequência em seu desenvolvimento. Além disso, os professores não estão tirando proveito do aparato tecnológico a que esses alunos têm acesso, pois na comunidade a maioria tem acesso a celular, televisão e computador com *internet*.

Assim, o currículo almejado pelas lideranças e professores indígenas, aquele com o “potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21), tendo como referência o movimento indígena, está longe de ser alcançado. Isso, a meu ver, ocorre devido a vários fatores:

- instabilidade e centralização da gestão escolar. Com isso não há a definição de um currículo que possa ser pensado e trabalhado coletivamente;
- indefinição de uma diretriz curricular e de um planejamento pedagógico coletivo a serem adotados pelos professores para que estes deixem de trabalhar os conhecimentos

que os mesmos consideram importante na sua área de conhecimento e passem a ter uma visão maior da formação do aluno;

- o pouco envolvimento dos alunos e seus responsáveis na definição do currículo da escola. Não há um trabalho contínuo para que estes ajudem a definir o currículo, todos são convidados, mas não são estimulados a participar;
- as atividades que objetivam trabalhar o fortalecimento de alguns elementos da cultura Wapichana não têm um acompanhamento sistemático de seu desenvolvimento pedagógico e de seus resultados. Isso gera uma repetição de ações que acaba entediando a maioria dos alunos;
- o atrelamento das atividades à estrutura burocrática da administração pública como licitações, processos de contratação, entre outros, pois a alimentação, o transporte escolar, a entrega de materiais didáticos e permanentes têm seus prazos e períodos definidos pelas instituições responsáveis. Assim, a escola deve fazer adaptações em seu calendário, pois tem que cumprir os períodos estabelecidos pela SEED/RR para ter acesso aos serviços acima mencionados. Além disso, os períodos de férias dos funcionários públicos são definidos também pela SEED/RR;
- a dificuldade de compreender que a cultura está em movimento é que sofre mudanças ao longo do tempo, além de se compreender que se pode fortalecer algumas tradições sem deixar de enriquecer a cultura Wapichana;

É importante destacar que algumas práticas pedagógicas, ao longo dos últimos anos, vêm contribuindo para se delinear um novo currículo para a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, conforme será visto a seguir.

Assim sendo, nessa correlação de forças entre Governo e indígenas há certos aspectos administrativos e pedagógicos que são mantidos pela SEED/RR, porém outros não são passíveis de controle por parte da mesma, pois são definidos pela comunidade.

Nota-se aqui que o currículo da escola não muda somente por força da lei, mas pela ação dos profissionais da escola com a participação efetiva dos demais membros da comunidade. Sendo que estes últimos ficaram por muitos anos sem se envolver diretamente nas atividades escolares, como por exemplo, na elaboração do calendário escolar, com isso poucas mudanças se efetivaram no currículo da escola.

Além disso, a ação do Estado é fundamental para apoiar as mudanças propostas pela escola, uma vez que é papel do Estado implantá-las, pois o fato de existirem leis no âmbito federal não garante que sejam efetivadas pelo sistema estadual de ensino. A começar pela atuação do Conselho Estadual de Educação (CEE/RR) que não dá uma abertura para se ter um currículo diferenciado por ter parâmetros padronizados direcionando às escolas. Assim, mesmo com uma legislação federal, o CEE apoia-se na autonomia administrativa do Estado, engessa suas normas e padrões que, em sua maioria, impossibilitam uma mudança curricular.

Outro fator preponderante está relacionado com a formação dos professores e dos demais profissionais da escola, pois a partir de sua inserção no processo de formação inicial e permanente tendem a adquirir mais instrumentos que possibilitem sua contribuição no processo de pensar e consolidar o currículo escolar.

Assim, o currículo da Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete passa por processos de transformação desde a sua criação até os dias atuais. O que se percebe é que o currículo da escola foi, ao longo dos anos, intrinsecamente ligado ao contexto político em que estava inserida a comunidade. Portanto, refletiu os diferentes momentos e perspectivas que o Estado tinha para os povos indígenas, bem como o próprio povo Wapichana tinha para si.

Percebe-se nesse processo, que inicialmente o currículo da escola tinha como objetivo principal integrar os Wapichana no processo educacional vigente no país de modo a ensinar a escrever e ler a língua portuguesa e as quatro operações da matemática ocidental, além disso, ensinando hábitos e costumes da sociedade predominante eram fundamentais para atingi-lo.

Destarte, quanto ao Estado, este definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena através da Resolução nº 05/CEB-CNE, de 22 de junho de 2012, porém em sua maior parte apenas repete ou detalha as legislações anteriores. Contudo, apresenta alguns avanços significativos quando se trata da oferta da educação infantil de forma que a decisão de sua implantação fica sob a responsabilidade da comunidade, além da definição do tipo de ensino médio a ser implantado. Além disso, reforça que a formação escolar alie os conhecimentos científicos aos conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias da cultura Wapichana.

Contudo, é importante frisar que em relação à cultura Wapichana nem todos os conhecimentos são levados para a escola, como por exemplo, os rituais de pajelança e que os espaços para a educação escolar vão além da sala de aula e de 200 dias letivos. Por isso, além de leis é preciso que haja uma flexibilidade na estrutura do sistema estadual de educação como a própria resolução aponta para que essas mudanças possam ser efetivadas de fato e de direito.

Os próprios professores e lideranças indígenas têm buscado efetivar essas mudanças, porém, nesse processo o envolvimento dos alunos e de seus responsáveis trará muitos subsídios que possibilitarão a consolidação de um currículo que possa contribuir com o fortalecimento da identidade Wapichana, sendo que se percebe as mudanças ocorridas ao longo dos anos na mesma. Isso possibilitará os alunos a se perceberem em seu contexto e construir sua identidade.

#### **4.2 O Projeto Político-Pedagógico e as Práticas Pedagógicas**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola reflete a intencionalidade de quem participa de sua construção e suas perspectivas de futuro para aqueles envolvidos no processo educacional, isso ocorre porque “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível” (VEIGA, 2004, p. 14). Assim, é importante salientar que o PPP é um dos principais elementos que norteiam o processo educacional de uma escola.

Deste modo, a garantia que a legislação vigente dá aos povos indígenas de elaborar seus próprios PPPs é importante e significativa, mesmo tendo algumas interpretações equivocadas conforme visto anteriormente, pois o Estado brasileiro desde a Constituição de 1988 garantiu os processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases-LDB/96, nos Artigos. 78 e 79, também assegurou as comunidades indígenas à valorização de suas ciências e os currículos específicos, incluindo os chamados conteúdos culturais.

O próprio Estado reconhece que há muitos problemas a serem superados, isso está explícito no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), lançado em 1998, pelo MEC através da Secretaria de Educação Básica em que se reconhece que os

entraves para a implementação das propostas pedagógicas das escolas indígenas “esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas de sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação” (1998, p. 12).

Para orientar a reconstrução dos PPP das escolas indígenas o Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica (CEB) publicou a Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999, no Art 5º:

A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

- I) as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II) as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III) as realidades sociolingüísticas, em cada situação;
- IV) os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V) a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. (MEC, 1999, p. 486).

Dessa forma, também o estado de Roraima ao criar seu Sistema Estadual de Ensino, através da Lei Complementar nº 041/01, em seu artigo 62, inciso IV reafirma que as escolas indígenas terão incumbência de elaborar suas “propostas pedagógicas”. Todavia, o que se averigua é que a legislação mencionada garante a formulação do Projeto Político-Pedagógico próprio, por escola ou por povo, porém por muito tempo na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete não houve nenhum incentivo e nem apoio técnico e financeiro por parte da União e do Estado para contribuir na construção do seu PPP.

O apoio a que me refiro no parágrafo anterior diz respeito ao acompanhamento pedagógico da escola por parte dos órgãos governamentais que ofertam a educação escolar em parceria com a própria comunidade, o investimento na formação específica dos professores indígenas e nas condições de infraestrutura adequada ao contexto local e de elaboração de material pedagógico específico feito pelos próprios indígenas. Enfim, por muitos anos percebeu-se que há falta de um investimento para que os projetos políticos-pedagógicos das escolas indígenas, na perspectiva de reconhecimento da pluralidade cultural e étnica sejam elaborados, reelaborados e colocados em prática.

Por isso, é importante frisar que a reconstrução dos PPPs das escolas indígenas dos povos Wapichana, Taurepang e Macuxi foi trabalhada de forma mais contínua em 2006 através da OPIRR em parceria com o Instituto Insikiran de Formação Superior

Indígena/UFRR, nas regiões do Baixo Cotingo, São Marcos e algumas escolas da Serra da Lua. Só recentemente a SEED, como parte de uma medida administrativa, determinou que as escolas, teriam que elaborar em um ano seus PPPs e com acompanhamento do Conselho Estadual de Educação. Assim, os Diretores dos Centros Regionais de Educação em parceria com os Coordenadores Regionais da OPIRR começaram também a organizar oficinas e outros eventos para debater o tema.

Dessa forma, é nesse contexto que o PPP da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete vem sendo reconstruído, por isso minhas averiguações sobre as práticas pedagógicas perpassam pela análise dos sete elementos básicos constitutivos da organização do trabalho pedagógico apontados por Veiga (2004) que são: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Ao fazer a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete foi possível identificar que não há um PPP escrito e sistematizado e que esteja na prática orientando a organização do trabalho pedagógico da escola, porém este já vem sendo discutido há alguns anos e algumas mudanças propostas já estão sendo colocadas na prática.

Já tem vários anos, só que até agora a gente ainda não organizou o PPP (LC – professora, 35 anos).

Na realidade, o currículo e o PPP ainda não foram concluídos, a gente estamos trabalhando em cima do que a gente ainda tentamos, tentando melhorar, mais ainda não tem nada aprovado (ZS – professor, 41 anos).

Assim, sua reconstrução e sistematização vêm sendo feita desde 2008 e é incentivada principalmente pelos professores indígenas que cursaram ou estão cursando a Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima como, por exemplo, a professora indígena Kátia Maria Leocádio da Silva que fez seu trabalho de conclusão de curso sobre a temática. Para isso, contou com a assessoria do professor Luiz Otávio Pinheiro da Cunha do Instituto Insikiran que contribuiu com as discussões e reflexões sobre a reconstrução de um PPP que atendesse aos interesses da comunidade. Dessa forma, esse processo de reconstrução e sistematização inicia-se a partir da preocupação dos professores e que posteriormente foi levado para ser discutido com os demais membros da comunidade.

Foi feito um diagnóstico de modo geral com a comunidade, as lideranças, os alunos, todo mundo junto. A gente realizou um diagnóstico em forma de seminário onde todos colocaram os problemas, as situações da comunidade pra depois elaborar, fazer um, tirar somente as síntese do que ocorre na comunidade, os problemas sociais e tudo mais, dessa forma que a gente fez. (LC-professora,35 anos).

Foi elaborado assim todos os professores se reuniam, eles marcavam na data X. Aí suspendia as aulas, a gente elaborava, convidava alguns pais de alunos para participar da elaboração desse nosso projeto. Tinha algumas reuniões que os alunos participam, por exemplo, de 1º ao 3º ano do ensino médio e alguns pais, também sempre [...] que tem vontade de acompanhar mesmo o movimento educacional de nossa comunidade. (AFP – professor, 58 anos).

Com isso, a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete passa efetivamente para a realização do diagnóstico e as reflexões sobre a formação dos alunos a partir da identificação dos problemas através das oficinas realizadas sob a coordenação da Professora Kátia Maria Leocádio da Silva, conforme suas análises os principais problemas detectados foram:

Falta de merenda adequada para atender os alunos, falta de estrutura para atender a demanda da escola, falta de acompanhamento dos pais, falta de acompanhamento da própria comunidade em garantir a qualidade de ensino de seu povo, a escola tem que ter um documento que oriente ou que estabeleça objetivos e metas ou um instrumento que oriente as ações e planejamento. (SILVA, 2012, p. 26).

Observa-se que os problemas identificados pelos responsáveis pelos alunos e demais comunitários têm relação com as estruturas administrativas e não pedagógicas. Quanto à necessidade de ser ter o PPP sistematizado para balizar o processo educativo de tal modo a dar uma formalização nas ações, é uma proposta dos professores que atuam diretamente nas questões pedagógicas.

Quanto às finalidades, foi possível averiguar que as elencadas relacionam-se principalmente com o fortalecimento da cultura Wapichana:

- fortalecer a cultura e as tradições indígenas;
- capacitar os alunos para a vida e o mercado de trabalho na sua própria comunidade;
- aprender a ser bons cidadãos buscando mais conhecimentos no mundo envolvente que proporcione a revitalização da cultura;
- valorizar os anciões da comunidade porque são sabedores de vários conhecimentos;
- valorizar a dança, pintura e bebida;
- fortalecer a fala da língua Wapichana;
- fazer o ritual da chuva;
- manter a tradição de trabalhar o ajuri, procurando melhorias para a comunidade;
- criar espaços para a exposição da língua originária;
- proporcionar uma merenda de qualidade;
- formalizar o regimento e fazer o cumprir. (SILVA, 2012, p. 27).

Nota-se que os objetivos propostos vão além dos problemas identificados e que os mesmos estão relacionados com finalidade cultural voltados para a revitalização e o

fortalecimento de alguns elementos culturais Wapichana. Porém, não deixam de mencionar que é necessário ter outros conhecimentos. Assim, a importância de trabalhar esses elementos na escola está presente em quase todas as falas:

Isso pra gente é um ganho satisfatório porque de repente você não saber de onde você é, como foi sua origem você fica ai esquecido como se fosse ninguém, é isso dentro da comunidade para nossos alunos o nosso maior desejo que todos tenham essa consciência pra que se identifique em qualquer lugar que chegar, você está se identificando a partir do momento que você fala a sua língua você já está se identificando, você pertence a um grupo indígena (R.C.F – Professor 36 anos).

É importante pra não esquecer da cultura indígena, trabalha sempre por dentro da escola (RCS – aluno, 17 anos).

Eu acho importante trabalhar a língua na escola porque está sendo desvalorizada aqui (ASS – aluna, 17 anos).

Pra mim, é um valor que a gente tem essa cultura, a língua é uma passagem assim diferenciada do que o português porque eu acho que cada um deve ter a sua língua [...]ai eu acho importante pra mim essa língua Wapichana dentro da escola. (CMC – Liderança, 92 anos)

É importante porque nós somos muitos criticados “Wapichana não valoriza a cultura” (DF- mãe, 47 anos).

Considero que a retórica Wapichana, mesmo com o passar dos anos, atua na defesa explícita sobre a importância da presença desses elementos culturais na escola como uma forma de marcar e fortalecer a cultura Wapichana e a sua diferença enquanto povo, porém possibilitando ao aluno também a oportunidade de prosseguir seus estudos fora da comunidade sem perder sua identidade.

Além disso, outro elemento fundamental da organização do trabalho pedagógico é a estrutura organizacional. Para Veiga,

A escola, de forma geral, dispõe de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras as primeiras, asseguram praticamente, a locação e a gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros.

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, as interações políticas, as questões de ensino aprendizagem e às de currículo (2004, p. 25).

Assim sendo, quanto à estrutura administrativa há uma precarização da mesma conforme apontado no diagnóstico, porém ainda não há uma discussão mais profunda sobre quais as mudanças nas estruturais administrativas precisam ser feitas. A meu ver, isso ocorre devido essa estrutura ainda ser controlada pelo gestor da escola e haver uma dependência da SEED/RR.

Um dos avanços observados nessa estrutura é quanto à decisão sobre os recursos humanos, mais especificamente, sobre que funcionários podem atuar na escola, isso é definido em reuniões comunitárias quando estes se apresentam e expõem seus motivos para querer trabalhar na escola. Assim, a decisão final é da comunidade, sendo que o gestor deve acatar a mesma. Além disso, a comunidade também dá o aval para que os profissionais possam fazer a formação tanto no Magistério quanto na Licenciatura Intercultural. Quanto aos cursos de formação permanente são definidos pelos próprios professores a sua participação, porém desde que o gestor também dê o consentimento para o mesmo. É possível observar que há ainda cargos que são ocupados através das relações de amizade ou parentesco.

Quanto aos recursos físicos e financeiros estes estão centralizados no gestor, porém com a criação da Associação de Pais e Mestres estes passaram a ter mais autonomia para definir que tipos de materiais didáticos e permanentes serão comprados para a escola, conforme as necessidades levantadas em reuniões. Foi possível averiguar que ainda não dá para enxergar novas formas na organização das estruturas administrativas visando levar a escola na direção que se pretende.

Contrária a essa perspectiva, estão surgindo mudanças nas estruturas pedagógicas, pois anteriormente a discussão sobre a reconstrução do PPP e sua sistematização, a partir da implantação das séries finais do ensino fundamental, os professores começaram a inserir diversas práticas pedagógicas na escola, principalmente relacionadas à cultura Wapichana que, a meu ver, são as que mais efetivamente passaram por um processo de reflexão e de mudanças ao longo dos últimos anos.

É importante frisar que primeiramente vou focar nas práticas pedagógicas relacionadas com a cultura Wapichana, pois foi através de sua análise que foi possível perceber as mudanças que vêm ocorrendo na estrutura pedagógica e principalmente no currículo da escola, devido à inter-relação das mesmas.

A inserção de elementos da cultura Wapichana deu início às transformações no processo de ensinar e aprender. Com isso, novas práticas pedagógicas foram sendo implantadas na escola a partir de 1993. Inicialmente os elementos culturais foram trabalhados nas aulas de Educação Artística.

Eu comecei a trabalhar com arte indígena na escola de 5ª a 8ª série, assim o tempo passou, eu sozinho, eu dei conta disso. Na primeira oportunidade que nós tivemos só

ensinei o artesanato, as tranças de artesanato, tipiti, peneira, abano e darruana. (ZSC-Professor -41 anos).

Nessas aulas, os conhecimentos eram ministrados através da oralidade e da observação. Assim o professor demonstrava e explicava passo a passo como se fazíamos utensílios descritos acima e os alunos observavam e repetiam seus movimentos, de modo que aprendiam fazendo, repetindo o que lhes era ensinado.

Além disso, ao mesmo tempo, foi inserido o ensino da língua Wapichana que também era e continua sendo até os dias atuais trabalhada como uma disciplina e sob a responsabilidade do professor de língua indígena. Com isso, não havia uma interação com os outros professores e nem com outras disciplinas. Inicialmente se trabalhava somente a alfabetização sendo que esta era da mesma forma para todas as séries, pois como estava sendo introduzida pela primeira vez na escola havia diferença entre os alunos quanto à fala, porém não quanto à escrita. Todos foram considerados no mesmo nível assim devendo ser alfabetizados.

Ao longo dos anos, essas práticas foram ganhando uma nova dimensão dentro das atividades desenvolvidas pela escola, foram redimensionadas ganhando um caráter mais coletivo, sendo levadas para o contexto mais amplo da escola, ou seja, saindo da fragmentação das disciplinas. Dessa forma, as iniciativas de práticas pedagógicas que envolvessem a escola e a comunidade começaram na década de 1990 com a participação dos demais membros da comunidade na comemoração do dia 19 de abril. Os professores indígenas começaram a pesquisar com os mais velhos da comunidade sobre os elementos tradicionais da cultura Wapichana para assim preparar os alunos para as apresentações do dia.

Foi necessário reavivar suas memórias para contribuir com esse momento, pois conforme vimos anteriormente, essas pessoas são de uma geração que não vivenciaram essas práticas tradicionais devido ao processo de contato que seus pais tiveram e, conseqüentemente, isso causou uma dormência cultural<sup>12</sup> refletindo na formação dos mesmos.

Minha mãe dizia assim “meu filho, assim que eu assistir parichara que era encontro com os parentes um do outro, com muquinho, com caxiri e dançavam o dia todinho. Era muito bonito naquele tempo, vinha de longe soprando aqueles bambus, soprando, indicando que já estavam chegando os outros dançadores pra nos encontrar” (ES- liderança-54 anos).

---

<sup>12</sup>Quando elementos da cultura tradicional são repassados de geração a geração sem, no entanto serem praticados, ou seja, estão vivas nas memórias, mas permanecem em estado de dormência no cotidiano da comunidade.

Nota-se que isso estava na memória de duas gerações anteriores à dos alunos, mas para ainda não havia uma clareza sobre o significado dessas práticas culturais:

Eu primeiro também não estava nem aí não, eu via aquele só no dia 19, botava uma palha assim só para estar lá e ganhar nota na escola, então, aí acabou pronto. Depois disso que eu fui passar a perceber assim, que cada coisa que pertence a um povo tem uma importância, pra cada povo, no caso aí a dança do parichara, tanto ela serve como pra como ritual de agradecimento, pra chamar chuva, pra trazer as caças mais pra perto, é uma forma de oração (LC –professora- 35 anos).

Assim, nessa primeira atividade desenvolvida a partir da escola com a comunidade teve a dança do parichara, dramatizações sobre o cotidiano familiar utilizando os utensílios tradicionais, a apresentação com arco e flecha, a luta corporal, entre outras, e para degustar teve o pajuaru e a damorida que são bebida e comida tradicional.

Essas atividades foram definidas pelos professores em conjunto com a comunidade, cada um assumiu suas tarefas, sendo que foram organizados encontros para confeccionar as vestimentas dos alunos que ainda não sabiam fazê-las. Também foi solicitado que os pais fizessem os trajes de seus filhos. Assim, era uma forma de haver uma maior participação destes nessas atividades.

Além disso, foi definido que era necessário que os alunos aprendessem a cantar e dançar o parichara que ficou sob a responsabilidade da professora da língua Wapichana e de outros membros da comunidade. A alimentação também foi feita coletivamente, de forma que as famílias contribuíssem com animais conseguidos da caça e da pesca. Deste modo, o ensino-aprendizagem que antes era somente feito na escola passou para outros espaços sociais, uma vez que ocorreu tanto na escola como na família.

Essa iniciativa, mais que um ato simbólico, foi um ato histórico, pois foi ela que permitiu a interação entre a escola e a comunidade e que, a meu ver, possibilitou aos professores perceberem como outros espaços e as mudanças nas suas práticas pedagógicas poderiam contribuir muito mais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Marcou-se uma diferença na forma de os professores trabalharem os conteúdos, pois os conhecimentos considerados científicos permaneceram sendo trabalhados através das disciplinas e os relacionados à cultura Wapichana, através de oficinas pedagógicas.

Quando começou as oficinas mesmo para todas as séries foi dividido em grupos aí teve as oficinas de artesanato, leitura e de biojoias e outras oficinas. (Z.S.C- professor- 41 anos).

Mudou muita coisa, primeiro era só aquele tempinho [...] da arte, primeiro era só uma hora. Hoje não, a gente realiza oficinas, dia de oficina são todos os professores, eles sendo de arte ou não vai ter que está [...] administrado uma oficina, como a gente aqui na escola o jornalismo, é pintura, é desenho, é artesanato, produção de remédios tradicionais, aí agora esse início de ano (2013) aqui não trabalhou ainda não, a gente vai começar agora no final de ano pra se preparar pro intercultural. Então assim, a gente fez um acordo cada professor trabalha um tipo de oficina, tem o artesanato que tem as biojoias, de confecção de peneiras. Fica dois, três professores organizando, aí no meu caso é a dança (LC- professora -35 anos).

É importante destacar que essas oficinas geralmente são realizadas apenas em um dia da semana e são coordenadas pelos professores, porém dependendo do tipo de atividade estes convidam pessoas da comunidade para ensinar seus conhecimentos para os alunos e para os mesmos. Os professores definem as atividades que serão desenvolvidas nas oficinas e os alunos definem de qual querem participar. Essas atividades, conforme se pode perceber, são elencadas pelos professores de acordo com seus conhecimentos e que consideram importantes para o aprendizado dos alunos.

Diante disso, a maioria está voltada para se trabalhar alguns elementos da cultura Wapichana e algumas delas como a de confecção de utensílios e aquelas que reforçam o aprendizado da língua e do parichara, são as que permanecem por mais tempo ao longo desses anos.

É possível compreender que o ensino-aprendizagem da língua Wapichana, que era uma das maiores preocupações dos professores e das lideranças, ganha ênfase nos trabalhos desenvolvidos na escola. Isso ganha bastante evidência na fala dos professores, alunos, lideranças e responsáveis por alunos, porém, ainda se continua a colocar a responsabilidade maior sob os professores de língua indígena, mesmo estes reconhecendo que a língua poderia ser ensinada na família ou em outros espaços sociais.

Destaco que é necessário um estudo mais aprofundado sobre como ocorre o ensino-aprendizagem da língua Wapichana em outros espaços sociais da comunidade para que este possa contribuir com a elaboração do currículo e do PPP, pois é possível perceber que ainda há muitas crianças falantes dessa língua, mas, com o passar do tempo, estas vão deixando de se comunicar na língua indígena, pois sentem vergonha de se expressar na língua na frente dos demais alunos e dos professores.

Assim sendo, foi possível averiguar que há uma descontinuidade e mudanças bruscas na realização de algumas dessas oficinas, seja por decisão dos próprios professores ou dos

gestores. Assim, ao longo do ano letivo, não há uma continuidade das atividades. O sentido pedagógico que se quer dar às mesmas acaba sendo prejudicado, pois ao final do ano não é possível realizar um acompanhamento ou uma avaliação mais criteriosa sobre o ensino-aprendizagem dessas oficinas.

Além disso, foram inseridos como práticas pedagógicas os trabalhos comunitários que são realizados na roça escolar, na fazenda, nos limites da terra indígena, na limpeza da escola e da comunidade.

É a gente vê questão assim dos trabalhos comunitários? Que os alunos também eles, não toda vez, mas principalmente uma ou duas vezes no mês que a gente leva os alunos pra trabalhar junto com a comunidade, de construção de casa, é trabalho na roça, trabalho na fazenda, assim trabalhamos como o povo costuma dizer em ajuri (LC – professora – 35 anos).

Os professores convidam para participar do parichara, das danças, campina, coivara, plantação, arrancar mandioca, a gente limpando aqui o centro (TCS –aluna-16 anos).

Eu participo mais da roça escolar e as aulas de arte indígena: trançar peneira, darruana, fazer anéis de coquinho e brincos da cultura indígena (RSC- aluno- 17 anos).

Os professores foram, então, ampliando os espaços para a realização das atividades pedagógicas para além das salas de aulas, ao mesmo tempo em que inseriam novas práticas pedagógicas na escola a partir da vivência comunitária.

Como forma de socializar esse trabalho entre a escola e a comunidade são realizados, durante o ano, alguns eventos. O principal deles é o Intercultural<sup>13</sup> quando se convergem todas as atividades, além disso, são convidadas outras comunidades para também apresentarem os trabalhos desenvolvidos em suas escolas. Esse intercâmbio tem contribuindo muito para fomentar a participação dos alunos nessas atividades, apesar destas ganharem um tom de competitividade já que os que mais se destacam ganham premiações.

Quanto aos conhecimentos científicos, estes continuam sendo trabalhados de forma disciplinar, porém atualmente tem se feito novas experiências quanto à organização do tempo e à metodologia visando à melhoria do ensino-aprendizagem dos mesmos.

Quanto ao tempo, percebeu-se que a fragmentação em disciplinas, o período de 50 minutos e o espaçamento de dias entre as aulas para se trabalhar os conteúdos causavam

---

<sup>13</sup>Evento realizado anualmente durante o mês de setembro na comunidade do Canauanim com a participação de outras comunidades como Tabalascada e Malacacheta.

descontinuidade na aprendizagem dos alunos. Com isso, fez-se uma nova organização dos dias para se trabalhar do 6º ano do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio. Assim, a disciplina de Geografia e de língua materna, por exemplo, são trabalhadas em 12 dias consecutivos.

Nós estamos trabalhando não todos os dias, como é dividido os tempos em 12 dias, nós estamos trabalhando, a gente fez os meninos ir para os igarapés pra fazer os trabalhos de campo, de pesquisa de campo e agora estamos desenvolvendo ele em sala de aula. (ZSC- professor – 41 anos).

Então o professor de língua materna tem às quatro horas pra ficar com aquela turma, parece que são 12 dias mais ou menos com aquela turma fazendo trabalho segundo os professores que na reunião foi falado que assim melhorou muito né? Que primeiro era só uma hora ali, aquele pouquinho ai chegava e passava e só noutra semana. (LC-professora- 35 anos).

Quanto à metodologia, os professores do 2º ao 5º ano estão trabalhando por nível de conhecimento num projeto denominado “Canoa do Saber”. Primeiramente, eles identificaram quais os níveis de conhecimento dos alunos na língua portuguesa e na matemática. Com isso, dividiram as turmas conforme o nível de conhecimento dos alunos, sendo utilizado como critério o nível de alfabetização na língua portuguesa e nas quatro operações da matemática. Já os professores do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, estão buscando desenvolver seu trabalho pedagógico por área de conhecimento, tendo por base temas contextualizados desenvolvidos principalmente através de pesquisas de campo. Além disso, passaram a definir os conteúdos a partir da realidade local sem, no entanto, deixar de trabalhar outros conhecimentos.

Em relação a essas novas experiências, não foi possível analisar as mudanças mais recentes, pois ainda está muito incipiente, não há ainda uma clareza por parte dos professores sobre os resultados das mesmas no ensino-aprendizagem, isso porque eles estão trabalhando dessa forma há aproximadamente dois anos. Porém, o que se pode averiguar é que por parte de alguns alunos há reclamações sobre a repetição de temas nas pesquisas de um ano para outro e de passar muito tempo com o mesmo professor tratando sobre o conteúdo.

Diante disso, há alguns aspectos que devem ser analisados em relação às novas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Luiz Cadete, pois serão fundamentais, a meu ver, para a reconstrução do PPP da escola. Os entrevistados consideram importante a inserção da cultura Wapichana na escola, uma vez que foi através desse trabalho

que se pode revitalizar alguns elementos tradicionais e buscar pelo fortalecimento da mesma, porém fazem observações significativas sobre as mudanças ocorridas.

Em relação às novas práticas pedagógicas estes consideram que são importantes para o fortalecimento das tradições Wapichana, porém destacam que há uma descontinuidade, uma vez que o modelo de oficinas não possibilita o desenvolvimento de um trabalho contínuo em que o ensino-aprendizagem possa ser percebido com mais clareza, avaliado e repensado. Com isso, muitas oficinas repetem constantemente as mesmas atividades sem dar prosseguimento a partir do que os alunos já sabem ou aprenderam. Seus resultados estão mais voltados para serem apresentados em dias de eventos quando são socializados e mostrados como elementos culturais do povo Wapichana para marcar a diferença dos outros povos. No entanto, com um olhar mais atento, pouco se percebe seu resultado no cotidiano dos alunos.

Contrário a isso, os trabalhos comunitários são os que mais têm impacto na vida desses alunos fora da escola, pois estão relacionados com o seu cotidiano familiar e comunitário, ou seja, muitas dessas atividades são realizadas também em outros momentos e espaços. Dessa forma, algumas atividades que tem uma divisão por sexo como fazer pajuaru, farinha, goma entre outros, algumas alunas aprenderam na escola e depois puderam por em prática em casa. Quanto aos alunos estes apreciam realizar a visita e limpeza anual dos limites da terra indígena e fazer a caça e a pesca para os eventos da escola e da comunidade.

Há um caminho já percorrido onde se podem perceber as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, contudo é necessária uma melhor organização administrativa e pedagógica que possibilite um planejamento coletivo, visando ampliar os objetivos propostos.

Outro elemento muito importante nesse processo de reconstrução do PPP e que possibilitou a implantação dessas práticas pedagógicas foi a reorganização do tempo escolar no que diz respeito aos dias específicos para a realização dessas atividades. Mesmo não se mudando a quantidade de 200 dias letivos e a carga horária de 50 minutos exigidos por lei, o calendário garantiu dias específicos para as práticas pedagógicas que tem relação com a cultura Wapichana. Dessa forma, as oficinas eram realizadas nas sextas-feiras durante todo o dia, porém com possibilidade de troca, caso houvesse alguma outra atividade que fosse mais importante a ser realizada na comunidade. Além disso, as reuniões comunitárias e as comemorações de algumas datas festivas, já incorporadas no calendário escolar há muitos

anos como o dia das mães, dos pais, das crianças, entre outros se ocorrerem durante a semana ou até mesmo no final de semana são considerados dias letivos.

Assim também os feriados foram modificados conforme a importância destes para a comunidade como, por exemplo, o feriado de Carnaval não é considerado um período festivo na comunidade de modo que as aulas acontecem normalmente, porém os feriados da Igreja Católica continuam a serem respeitados como, por exemplo, a Semana Santa, quando não há aula durante a semana toda mesmo.

Vale salientar que os dias de reuniões comunitárias e de professores e de lideranças são considerados dias letivos, quando os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio apresentam relatórios das atividades desenvolvidas.

Dessa forma, há que considerar que houve uma reorganização do tempo escolar mesmo tendo limitações de dias letivos e carga horária a serem cumpridos. Alguns aspectos precisam ser revistos como a definição de oficinas que proporcionem conhecimentos mais significativos para os alunos, a quantidade de dias para a realização das oficinas, o espaço de tempo entre uma e outra, pois foram esses os aspectos que geraram uma descontinuidade na aprendizagem e desmotivação nos alunos.

Além disso, é preciso que as atividades de acompanhamento e avaliação sejam definidas pelos professores de forma coletiva para que o aluno não venha a fazer atividades repetitivas como o mesmo objetivo e para que estes também não solicitem apenas um tipo como, por exemplo, os relatórios. É preciso que os professores estejam mais atentos para o processo ensino-aprendizagem dos alunos nos espaços fora da sala de aula, sejam nas oficinas, nas pesquisas de campo e nas atividades comunitárias, pois estes têm gerado avanços em relação aos objetivos almejados pela comunidade para a escola.

O processo de decisão da escola ainda hoje continua centralizado no gestor quanto se trata das questões administrativas e nos professores quando se trata das questões pedagógicas. Porém, houve mudanças no processo de definição do gestor, com a realização de eleição a cada dois anos, sendo que os presentes na reunião comunitária elegem o mesmo. Além disso, os professores também são avaliados nessas reuniões e recebem o aval conforme o desenvolvimento do seu trabalho e seu comportamento na comunidade para permanecer ou não na escola.

Isso, a meu ver, tem contribuído para melhorar as relações de trabalho, porque a abertura desses espaços coletivos de diálogo e de deliberações tem fortalecido as decisões que estão proporcionando mudanças na escola. Isso também deve ser feito para chamar a atenção dos responsáveis pelos alunos quanto a sua responsabilidade na escola e com os mesmos, pois não se pode apenas fazer parte do processo decisório também é preciso que se assuma a responsabilidade de acompanhar e, dentro de suas possibilidades, fazer acontecer suas decisões.

O elemento que, a meu ver, tem mais sido negligenciado no processo de reconstrução do PPP e das práticas pedagógicas é a avaliação, considerando que esta “busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas” (VEIGA, 2004, p. 31). Dessa forma, o critério que mais vem sendo utilizado para a avaliação dos alunos nessas novas práticas pedagógicas é a participação e não a aprendizagem. Considero que ainda falta clareza sobre o que é essa participação, ou seja, seu conceito e como esta pode ser avaliada, pois os professores avaliam a participação apenas pela presença física durante a realização da atividade.

Um dos principais elementos levantados pelos entrevistados está relacionado com essa participação. Eles consideram importante a inserção da cultura na escola para o fortalecimento destes enquanto povo, porém na prática o que se vê é o pouco envolvimento da maioria das pessoas. Dessa forma, pude observar:

- Que entre os professores há aqueles que se destacam quando se trata de novas práticas pedagógicas. Apresentam criatividade e iniciativa e, com isso, conseguem envolver os alunos que escolhem ficar nas atividades propostas por estes. Geralmente são os professores que participam ativamente das reuniões do movimento de professores indígenas e que fizeram ou fazem o curso de Licenciatura Intercultural e há os professores que cumprem o que foi definido em reunião, porém não apresentam motivação aos alunos.
- Quanto aos alunos, a vergonha, a timidez e falta de diálogo e motivação têm sido os principais motivos destes não quererem participar das práticas pedagógicas relacionadas à cultura Wapichana, pois antes de realizarem as atividades não é feito um trabalho prévio e sistemático sobre a cultura e a identidade Wapichana.

- Quanto aos responsáveis pelos alunos o que se percebe é que estes apesar de serem convidados a participar dessas atividades são pouco motivados a participar ativamente das mesmas, ou seja, não lhes são atribuídas responsabilidades.
- Quanto às lideranças, estas apoiam as novas práticas pedagógicas e as mudanças que tenham como objetivo fortalecer a cultura Wapichana, porém centralizam isso somente na escola, não proporcionando outros espaços comunitários onde isso possa ser feito.

Considero importante destacar que as reuniões e encontros sobre a temática foram geradas propostas para o PPP, porém há vários fatores para que este ainda não tenha um esboço claro e objetivo. Há uma falta de clareza de como se atingir os objetivos definidos para a escola, pois a atual estrutura administrativa e pedagógica do sistema de ensino dificulta a implantação de mudanças.

As mudanças vêm se sucedendo ao longo de cada ano, pois novas práticas pedagógicas são implantadas, novas metodologias são experimentadas, novos conhecimentos são inseridos e outros são suprimidos. Contudo, ainda não está bem claro como atingir os objetivos propostos dentro de uma perspectiva pedagógica de um espaço formal de educação. Isso porque esses elementos eram ensinados em outros espaços sociais da comunidade e quando vêm para serem trabalhados na escola acabam tendo que se adequar às formalidades da escola.

Por isso, um PPP que atenda às perspectivas da comunidade, principalmente no que diz respeito à revitalização e fortalecimento da cultura Wapichana vai mais além de que inserir alguns elementos dessa cultura. Deve passar pelo debate sobre o padrão de escola que se tem atualmente com horários e dias letivos fixos, calendários, disciplinas com conteúdos pré-definidos e com cargas horárias a serem cumpridas, ou seja, regras definidas por um sistema de ensino do qual a escola faz parte, sendo que “a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 2004, p. 17). Porém, é importante entender que podem ocorrer mudanças possíveis, inclusive nos valores neoliberais difundidos pela escola, pois:

Em entrevista realizada dada à TV Educativa (28/5/1998), o professor Milton Santos afirmou que estamos vivendo um rico momento na medida em que está se aproximando a possibilidade de alteração dialética social, ou seja, a inviabilidade

social do neoliberalismo acabará sendo o elemento dialético disparador e provocador de sua revisão (RESENDE, 1998, p.39).

Dessa forma, o PPP de uma escola indígena tem questões mais abrangentes para discutir do que apenas inserção ou exclusão de conteúdos e como estes podem ser trabalhados. Tem muito mais a ver com as rupturas e mudanças possíveis no sistema educacional. Assim, é importante que se discuta o próprio conceito do que é educação escolar para assim poder ter mais clareza sobre o tipo de formação que é possível na escola, ou seja, seus limites e suas possibilidades para que se possa nortear a reconstrução da escola indígena com objetivos, definidos por cada povo, possíveis de serem alcançados através da mesma.

Isso é importante para não gerar uma expectativa de que a escola com sua atual estrutura administrativa e pedagógica possa alcançar determinados objetivos e, além disso, não colocar toda a responsabilidade de fortalecimento cultural na mesma, pois as famílias têm que assumir seu papel, bem como outros espaços sociais têm que ser utilizados com essa finalidade. Muitos desses elementos culturais deveriam *a priori* fazer parte do cotidiano familiar e comunitário dos alunos.

Ao tratar a cultura como algo estático, a escola perde a oportunidade de fortalecer a identidade do aluno, fazendo com que ele perceba as mudanças ocorridas na cultura do seu povo. Assim, tratar a cultura como algo dinâmico será fundamental para que se possa construir um PPP que atenda às perspectivas de um currículo específico e diferenciado. Destarte, a meu ver, um dos maiores desafios identificados é equilibrar a formação do aluno para que ele possa permanecer na comunidade e se reconheça como Wapichana, pois a vergonha e a falta de interesse são as principais causas da pouca participação nas atividades relacionadas à cultura Wapichana.

Há uma separação entre conhecimentos científicos que são trabalhados em sala de aula através das disciplinas e conhecimentos culturais que são trabalhados na prática. Essa relação precisa ser melhor estudada e sistematizada pedagogicamente para dar um sentido no processo ensino-aprendizagem dos alunos dentro e fora de sala de aula.

Assim, a própria comunidade, além da escola deve assumir essa responsabilidade e fazer essa construção de forma coletiva, pois segundo Resende:

[...] a escola precisa ir além do discurso democrático, o que significa, entre outros aspectos, respeitar a concretude de sua comunidade, do efetivo exercício da democracia, por meio do qual todos - além de serem convidados a participar de um

projeto comum vendo respeitados seus limites, reconhecidas suas riquezas e desenvolvidas suas potencialidades - tenham o seu tempo de amadurecimento epistemológico e tornem-se capazes de traçar seu próprio percurso reflexivo (2003, p. 43).

Deste modo, haverá mais subsídios para se construir um sistema de ensino capaz de atender às especificidades das escolas indígenas sem que estas tenham que abrir mão de seus currículos próprios que os fortaleça enquanto povo, sem desconsiderar suas relações com outros povos e sociedades e seus conhecimentos.

Para garantir isto são necessárias medidas concretas tanto por parte da escola e comunidade, quanto no âmbito do sistema de ensino por meio de assessoria técnica e financiamento que dê suporte às iniciativas de planejamento da educação escolar.

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete vivencia seu PPP na prática, mas ainda não o sistematizou por meio de documento oficial, reconhecido pelo sistema estadual de ensino. Por meio da oralidade, os próprios indígenas, os descrevem e os colocam em prática no cotidiano escolar, porém, considero que seja necessário que este seja sistematizado, rediscutido e reelaborado. Pois, segundo Gadotti (2004, p. 16), “o projeto pedagógico da escola sempre é um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

Todavia, garantir a reconstrução do mesmo, a meu ver, também tem sido um grande desafio por falta de apoio técnico e financeiro do órgão coordenador (MEC) e do órgão executor (SEED/RR) da educação escolar indígena.

Dessa forma, estes órgãos não têm garantido as mínimas condições necessárias para reconstruir o PPP e pô-lo também em prática. Não há respeito e reconhecimento da diferença, mas sim uma concepção distorcida de que dar autonomia para as escolas indígenas elaborarem seus PPPs isentaria o sistema de ensino e o MEC de apoiar técnica e financeiramente as escolas indígenas para essa construção, dificultando a implantação das mudanças propostas no PPP, uma vez que não há um acompanhamento destes e sim apenas cobranças para que os mesmos se adequem às normas já estabelecidas pelo CEE/RR.

É importante que todos os envolvidos no processo educacional desenvolvido através da escola possam ter clareza sobre as suas mudanças e os desafios provocados por elas, pois:

[...] a implantação de um novo projeto político-pedagógico enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos “de cima”. Contudo, o pensamento e a

prática dos “de cima” não se modificarão enquanto não existir pressão dos “de baixo” (GADOTTI, 2004, p. 20).

Portanto, as mudanças propostas e implantadas na Escola Tuxaua Luís Cadete dependerão muito mais da atuação dos envolvidos diretamente no processo escolar, para que os órgãos responsáveis pela educação escolar indígena possam efetivamente garantir uma escola que possibilite o fortalecimento do povo Wapichana.

#### **4.3 Os discursos dos professores indígenas sobre a inserção da cultura indígena no Projeto Político-Pedagógico**

No processo formal de educação, os professores ganham uma importância significativa quando se trata das mudanças no processo de ensino-aprendizagem, assim a análise dos discursos pedagógicos entendido como *locus* de produção de significados (BUJES, 2005), sobre a inserção da cultura Wapichana nas suas práticas pedagógicas é significativo para que se dimensionar a atuação dos mesmos nesse processo frente às mudanças ocorridas.

Deste modo, considerando que, em 2012, dos 21 docentes lotados na Escola Tuxaua Luiz Cadete dezoito (18) são indígenas. Entrevistei 05 desses professores, considerando que uma das lideranças também é professor. A compreensão dos seus discursos é de fundamental importância para se perceber a relação entre os discursos e a prática sobre o processo de inserção da cultura Wapichana na escola frente às mudanças ocorridas e que ainda ocorrem no processo histórico desse povo, pois:

A crise por que passa hoje o sistema, em diferentes países e continentes, põe à mostra não apenas a perversidade, mas também a fraqueza da respectiva construção. (...) já está levando ao descrédito dos discursos dominantes, mesmo que outro discurso, de crítica e de proposição, ainda não haja sido elaborado de modo sistêmico (SANTOS, 2008, p. 168).

Ponderando que 02(dois) dos professores atuam na escola há mais de 20 anos e os outros 03 (três) foram alunos e atualmente lecionam na escola, foi possível verificar, em seus discursos, que a inserção da cultura Wapichana na escola é um processo que vem ocorrendo lentamente e gradualmente, sendo que os professores reconhecem as dificuldades enfrentadas.

Assim sendo, para estes, a escola tomou para si a responsabilidade de ensinar conhecimentos tradicionais da cultura Wapichana que não são mais adquiridos em família:

Nós já não estamos dando conta da questão do modelo tradicional, tipo de pai para filho, isso em casa. Então nós vimos que a solução seria trazer pra dentro da escola e aí sim a partir dali de dentro da escola pensada por várias lideranças juntamente com os professores é que nós iríamos desenvolver uma nova maneira de está reestruturando, vamos dizer assim, a cultura do povo Wapichana. (RC – professor 36 anos).

Aí eles têm vergonha de praticar a própria cultura mesmo deles, [...] pra mim é isso que acontece...os pais também num...eles não reforça isso pro filhos, hoje tem alunos aí que diz não sabe nem que etnia ele pertence. (AFP – professor 58 anos).

Primeiro que o ensino da língua era proibido nas escolas, né? Agora tem e isso aí é muito importante porque hoje a gente já vê, eu mesmo não sou falante da língua Wapichana. Agora não sei se é falta dos pais, como muitos diz que é, que vem da família, até porque minha avó também era falante, minha mãe, são falantes mas aí eu já não falo aí então a gente vê que a escola ela trabalha muita coisa como eu estou falando, questão de valorização da cultura. (LC-professora- 35 anos).

São os professores indígenas que têm levado para a escola a responsabilidade em contribuir com a revitalização e com o fortalecimento de elementos tradicionais do povo Wapichana. Nota-se que eles têm clareza que esses conhecimentos já não são aprendidos dentro da família, inclusive porque alguns fazem parte das gerações em que aprenderam tais elementos na escola.

Assim, vão percebendo as dificuldades de se fazer isso sem a participação da família, pois a escola por si só não dá conta de assumir tal responsabilidade sem que haja o envolvimento de outras instituições da comunidade.

Até os pais participavam muito na época que apareceu logo que era pra gente trabalhar a questão da cultura, parichara, dança e artesanato. Todo mundo participava com animação e aí, com o passar do tempo, apesar de a gente procura trabalhar os alunos já não tinha mais aquela vontade sabe assim, tinha aquela vergonha, até hoje continua assim ainda, a questão da vergonha dos alunos participarem, tem deles que não quer, não participa mesmo, não (AFP – professor-58 anos).

A partir do Ensino Médio a gente continuou e demos uma trégua e a gente parou e aí uns dois anos atrás tivemos outras atividades como oficinas e eu disse que ia dá certo e continuamos. Eu achei que ia dá muito bem e outros dias não tivemos mais oportunidades de ter essas aulas de oficinas. (ZSC- professor – 41 anos).

É possível compreender o dilema vivido por eles, pois, ao mesmo tempo em que percebem que a escola possa cumprir parte desse papel, estes não conseguem avaliar suas ações pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem que os mesmos são responsáveis como sendo também uma parte desse processo.

Dessa forma, compreendem bem as razões dos alunos e do próprio direcionamento da gestão da escola, das famílias, porém não conseguem avaliar sua ação pedagógica como sendo uma das razões para que isso não venha sendo realizado com mais solidez e dinamismo. Isso ocorre em virtude das mudanças consecutivas que são realizadas na escola, tanto nas mudanças constantes dos professores como nas disciplinas em que estes atuam, assim como também na própria formação do professor e na ausência de discussões sobre as questões pedagógicas, com acompanhamento e avaliação frequentes.

As mudanças propostas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos elementos culturais Wapichana são realizadas na prática e os seus resultados não são avaliados sistematicamente e pedagogicamente. Portanto, os professores percebem as falhas desse processo, contudo não conseguem ter um direcionamento claro sobre como enfrentá-los.

Hoje ninguém não vê mais, por exemplo, o trabalho de artesanato, não se trabalha mais a questão da trança da peneira, do tipiti, Hoje o que tá trabalhando mais mesmo é só a língua mesmo, só a língua, inclusive não tá dando resultado, pelo que eu percebi, porque eu acho uma vez que eu falei que apesar esses tempos que vem se passando os meninos que começam, por exemplo, de 5ª a 8ª terminam a 8ª série ai entram do 1º ano ao 3º ano e terminam. Eu acho que esse período que passaram não aprenderam nada de Wapichana que eles não sabem falar, aqueles não falantes não aprendem nada mesmo não, eu tenho exemplo meus filhos aqui eles não sabem falar Wapichana apesar de ter estudo e tem nota aquela nota boa de Wapichana mas na realidade é diferente (AFP – professor -58 anos).

Assim, considero que a dificuldade está no fazer pedagógico, pois estes apostam para a forma de ensino-aprendizagem pela observação e pela imitação sem, contudo ficar atento para o seu acompanhamento e os seus resultados. Eles não têm conseguido, nesse processo, estarem atentos para os resultados alcançados para identificar se estes condizem com os objetivos almejados. Com isso, as mudanças não ocorrem de forma a superar as falhas do mesmo e eles percebem os problemas, mas não conseguem encontrar uma solução viável pedagogicamente para os mesmos.

Quando perguntados sobre o que tem interferido no processo de revitalização e fortalecimento dos elementos tradicionais da cultura Wapichana, dentro da escola, estes apontam os seguintes aspectos:

Eu vejo que alguns alunos saem daqui pra cidade e chega aqui e traz uma coisa que não tem nada a ver com a realidade de nossa comunidade e nós precisamos tirar isso de nossa comunidade (Z SC – professor – 41 anos).

Como teve uma menina aqui, ela estudou, estudou, ela fala português, inglês e Wapichana. Aí agora diz ela não quer mais falar porque ela passou uns dias em Boa Vista não quer mais falar a língua dela, não é porque ela não sabe, sei lá o que que

ela está pensando assim de não viver mais a cultura, não querer mais carregar o jamaxim. (LC- professora – 35 anos).

Nós temos pessoas aqui que não gostam do parichara, não estão lá nas atividades de classe, mas quando chega a quadrilha, por exemplo, enche querendo participar voluntariamente diferente do parichara. Então as atribuições que eu faço são a essas pessoas que a religião, o contato direto com os não-índios. (RCF- professor- 36 anos).

Assim, eles encontram vários desafios externos à escola que interferem diretamente no processo de inserção da cultura Wapichana na escola, principalmente relacionados com o contato com os não-indígenas, pois foram inseridos novos elementos no cotidiano da comunidade devido a essa relação. Isso, a meu ver, será melhor aproveitado quando os professores e lideranças perceberem os processos de mudanças culturais que o povo Wapichana está vivenciando e que tem gerado aspectos negativos e positivos. Contudo, eles têm debatido muito sobre os aspectos negativos desse contato e os problemas que isso tem trazido para a comunidade, como o alcoolismo, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez de jovens sem estarem vivendo matrimonialmente com seu parceiro, inclusive com pessoas de fora da comunidade.

Outro aspecto que se percebe no discurso dos professores são as contradições sobre a utilização dos recursos tecnológicos dentro da comunidade e da escola, pois a maioria dos jovens tem acesso e fazem uso dessa tecnologia devido à proximidade da comunidade do Canauanim até Boa Vista, capital do Estado, ser de 25 quilômetros.

A gente vive brigando contra a tecnologia? As músicas aí direto, televisão, assim até na escola a gente vê que têm muitos alunos aonde tem energia, têm muitos deles que chegam na escola sem coragem, desanimados, às vezes estão com sono porque ficam assistindo até mais tarde, já esses que moram onde não tem energia eles ainda estão mantendo sua fala, os trabalhos na roça essas coisas assim, agora têm muitos assim que não vão mais nem pra roça (LC –professora-35 anos).

Se por um lado o uso dessas tecnologias tem influenciado no cotidiano da comunidade e das famílias prejudicando os alunos na escola, por outro lado os professores almejam utilizar as tecnologias para fortalecer a cultura Wapichana.

Nós montamos um grupo de parichara que esse grupo de parichara está aí dentro da comunidade. E o mês passado nós gravamos um DVD de dança. Nós gravamos um CD de música e a gente até mudou, gravou um outro CD. Fez uma mesclagem que chamamos de forrórichara é a mistura de uma batida de forró e as músicas de parichara (R.C.F- professor- 36 anos).

Eu trabalho atualmente com a informática, como eu estou dizendo eu sou contra a tecnologia, mas a favor ao mesmo tempo, como eu estou dizendo nada impede desde que a pessoa acompanhe a tecnologia não perdendo a sua cultura. [...] como a questão dos registros né? Como a gente já tem feito aí... é copiar os cantos, fazer as

traduções do canto que os mais velhos da comunidade é eles cantam, eles escreveram, a gente fez uma correção aí os próprios alunos digitaram [...]como diz assim, até questão de tá arquivando as histórias mesmo (LC – professora – 35 anos).

Desse modo, os professores percebem que é inevitável que os alunos tenham acesso às tecnologias, pois estes estão em permanente contato com outros povos, passando a fazer uso da mesma e em prol dos objetivos da escola. Isso ainda é feito de forma muito tímida. Afirmo que eles estão perdendo a oportunidade de realizar um trabalho pedagógico mais próximo do contexto atual em que vivem estes alunos. As tecnologias que estes alunos têm acesso poderiam ser utilizadas pelos professores de forma mais abrangente nas suas práticas pedagógicas, o que possibilitaria fazer com que os professores também pudessem compreender melhor que a cultura Wapichana não é estática e que é importante manter as tradições, porém, estas podem ser fortalecidas com a utilização de outros meios.

Além disso, novas transformações ocorrem constantemente no cotidiano das famílias e da comunidade e isso tem influenciado na escola, assim como a escola tem gerado também suas contradições, como os próprios professores percebem as mesmas.

De o menino chegar na escola, assim ele chega falando a língua dele, ele fala, esse que vem de fora quando depois assim que passa um tempo aí ele já tem vergonha de falar até a própria língua deles, né? É uma coisa assim muito séria (LC – professora-35 nos).

Este é um dos exemplos em que podemos observar as contradições dos discursos dos professores com as suas práticas, pois há todo um movimento por parte destes para que se revitalize e fortaleça os elementos da cultura Wapichana. Porém, eles percebem que a escola também tem contribuído para que ocorra o inverso, pois não há uma atenção para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme destacamos anteriormente. Há uma preocupação maior em se trabalhar com os jovens a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Não identifiquei uma preocupação com os alunos de 1º ao 5º ano, com isso, negligencia-se toda a experiência e conhecimentos dos mesmos. Dessa forma, perde-se a oportunidade de se realizar um trabalho pedagógico a partir dos anos iniciais, inclusive com o ensino da própria língua Wapichana, uma vez que há um professor específico para trabalhar com os mesmos, sendo que o próprio professor da turma poderia ser falante e não fragmentar o ensino da língua em disciplina, mas utilizá-la durante toda a aula. Assim, o que vem ocorrendo é que os alunos que entram na escola e se comunicam na língua Wapichana com o passar dos anos acabam não mais fazendo uso da mesma nesse espaço.

É pertinente destacar que essas contradições, a meu ver, deve-se a alguns fatores:

- a politização dentro do movimento indígena: alguns professores começaram a inserir em seus discursos a importância da inserção da cultura indígena a partir das suas participações nas reuniões realizadas pelo movimento de professores indígenas sobre educação escolar indígena. Com isso, aos poucos foram observando que poderiam fazer mudanças em suas práticas pedagógicas, pois estes encontros proporcionavam a estes intercâmbios de suas experiências pedagógicas. Todavia, nem todos os professores corroboram com o que é definido dentro do movimento de professores indígenas, de modo que pouco fazem para trabalhar os elementos da cultura Wapichana em suas aulas, somente trabalham nas atividades extraclasse porque é definido em reuniões.
- o acesso à formação: o discurso da importância da inserção da cultura indígena na escola ganhou mais destaque a partir da entrada dos professores indígenas na formação em Magistério e, posteriormente, na formação superior, como se vê:

Foi um processo, né? Desde quando eu estudava no ensino médio assim eu não tinha muito essa visão. A partir do momento eu que eu fui fazer o Magistério aí a gente começou a estudar mais, começou a pesquisar mais. Aí foi abrindo um novo horizonte, depois que eu passei a estudar na Licenciatura Intercultural [...] eu mudei totalmente o pensamento que eu tinha antes (L.C – professora- 35 anos).

É importante destacar que no processo de tomada de consciência conforme Santos (2008, p. 169) “a descoberta individual é, já, um considerável passo à frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso, à medida das resistências circundantes a esse modo de pensar”.

A maioria dos professores que cursaram o Magistério não continuaram sua formação, com isso, houve uma perda considerável no acompanhamento das mudanças propostas para a escola que vêm sendo atualmente trabalhadas, por exemplo, no curso de Licenciatura Intercultural na UFRR, que visa proporcionar aos indígenas uma oportunidade de repensarem o papel da escola na comunidade e instrumentalizá-los para que possam fazer mudanças no currículo e nas suas práticas pedagógicas, pois:

O passo seguinte é a obtenção de uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência. A partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua, em que cada situação se inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares (SANTOS, 2008, p. 169).

Dessa forma, os discursos dos professores estão relacionados com o seu processo de formação tanto político, quanto acadêmico, porém estes ainda não conseguem ter essa visão mais ampla e sistemática da formação do aluno. Assim, pode-se considerar que suas práticas pedagógicas experimentais e fragmentadas. Contudo, estes apresentam as dificuldades e as incertezas no resultado que vem sendo feito sobre o processo de inserção da cultura Wapichana na escola, entretanto consideram importante que isso seja feito, pois veem a escola como um instrumento de resistência capaz de promover a revitalização e o fortalecimento dos elementos tradicionais da cultura do povo Wapichana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre o processo de inserção da cultura indígena no currículo das escolas das comunidades e as correlações de forças entre os diferentes grupos sociais dentro desse campo pretendeu construir conhecimentos sobre as relações entre os currículos escolares e a cultura indígena nas escolas das comunidades e sua repercussão para o povo Wapichana.

Ao analisar a política pública educacional como sendo uma política social foi possível compreender o processo histórico da política educacional para os povos indígenas e as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988. Porém, sem não antes trazer à tona as concepções de cultura presentes nas políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas anteriormente à mesma.

Assim sendo, nesse sentido, nos primórdios da oferta da educação escolar para os povos indígenas duas forças sociais estavam do mesmo lado, a Igreja e o Governo que se utilizavam de várias estratégias com o objetivo de integrá-los à sociedade nacional. Os indígenas eram meros receptores da escolarização definidos para os mesmos, pois eram considerados seres inferiores. Deste modo, a concepção de cultura presente nessa relação é que a mesma era parte de um processo de desenvolvimento humano baseado na concepção do evolucionismo.

Essa concepção de cultura ainda permeia muitos imaginários e discursos quando se trata do processo de escolarização dos povos indígenas. Conseqüentemente, não se difere nas políticas públicas educacionais, mesmo depois do Estado assumir a responsabilidade da oferta da educação escolar aos povos indígenas através do SPI e após a FUNAI.

As mudanças ocorreram somente a partir da própria atuação dos indígenas. Foi na década de 1970 quando a Igreja passou a ter interesse em estreitar sua relação com aos povos indígenas. A mesma começou a fomentar o processo de discussão sobre o papel das escolas nas comunidades indígenas em Roraima, de modo que os indígenas passassem efetivamente a participar do processo de discussão dos currículos escolares. Porém, foi com a organização do movimento indígena que se alavancou o processo de mudanças nas escolas indígenas e quando surgiram, com mais frequência, os embates e as tensões entre povos indígenas,

organizações não-governamentais (ONGs), igrejas e Estado no campo das lutas ideológicas culturais no currículo escolar.

Assim, foi através desse processo que se construiu um aparato legal para a educação escolar indígena, a partir da Constituição de 1988, de forma que os povos indígenas ganharam mais poder de participação nas políticas públicas educacionais, inclusive porque o processo de escolarização dos mesmos passou a ser tratado como política pública social específica. .

Dessa forma, as mudanças que se percebem nessas políticas vêm ocorrendo paulatinamente devido à atuação do movimento de professores indígenas e às iniciativas propostas pelos mesmos. Com isso, vão sendo feitas, com a participação destes, mudanças significativas nas políticas públicas educacionais para os povos indígenas, mesmo havendo, muitas das vezes, o engessamento da estrutura administrativa e política do Estado.

Desse modo, a correlação de forças principalmente entre os povos indígenas e o Estado faz parte da trajetória política, social e cultural do povo Wapichana que é bastante atuante no movimento de professores indígenas. Assim, os Wapichana que habitam a região Serra da Lua têm, na sua forma própria de organização e articulação, a sua maior ferramenta para enfrentar suas lutas, pois é através da mesma que se vem avançado nas conquistas de políticas públicas nas áreas territoriais, de saúde e educacionais. Assim, a criação dessas redes de articulação política e o seu funcionamento constante fazem com que haja um fortalecimento enquanto povo. Porém, ainda são muitas as questões como, por exemplo, o aumento da população em terras demarcadas em ilhas, o alcoolismo e a própria relação de contato que afligem os Wapichana dessa região e que, ao longo dos anos, também irão requerer uma ampliação da pauta de suas lutas e reivindicações.

Assim, essas questões trazem subsídios para os estudos e debates sobre o currículo e PPP das escolas, pois esse é um processo que vem sendo alvo de muitas reflexões e debates nos últimos anos entre povos indígenas, Estado, ONGs e igrejas. Assim sendo, esta exposição analítica não é conclusiva, pois ao se tratar de currículo, é sabido que este é objeto de constantes reflexões e estudos e, conseqüentemente, de contínuas mudanças.

Diante disso, este trabalho tem como finalidade compreender como ocorreu o processo de inserção da cultura Wapichana no currículo da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete e sua repercussão para esse povo. Assim sendo, tendo o currículo como

parâmetro de análise dessa repercussão, remeteu-me à compreensão sobre as correlações de forças presentes existentes entre as diferentes forças sociais presentes na comunidade.

Nesse sentido, dentro do contexto de contato e da inserção das escolas nas comunidades a Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete deu continuidade à mesma política educacional adotada pelo Governo. Assim, tanto os gestores quanto os indígenas concordavam que as escolas situadas dentro das comunidades deveriam ter o mesmo currículo das outras escolas. Apesar de haver tentativas de se inserir a língua Wapichana na escola para atender os propósitos evangelizadores a mesma não era aceita pelos professores.

Veio a luta dessas lideranças pelo fortalecimento da cultura Wapichana dentro da escola, pois estes entendiam que mesmo as escolas implantadas na comunidade também estavam contribuindo para enfraquecer os usos, costumes e tradições dos povos indígenas, uma vez que perceberam que as escolas tiravam seus filhos do trabalho na roça.

As mudanças almejadas pelas lideranças indígenas no currículo da escola somente vieram a começarem a serem delineadas após a CF de 1988, porém foi com a LDB/96 que se viu efetivamente a inserção da língua Wapichana e de outros elementos culturais na escola.

Assim, o currículo da Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete passa por processos de transformação, desde a sua criação até os dias atuais. O que se percebe é que o currículo da escola foi, ao longo dos anos, intrinsecamente ligado ao contexto político em que estava inserida a comunidade. Assim, o mesmo refletiu os diferentes momentos e perspectivas que o Estado tinha para os povos indígenas, bem como o próprio povo Wapichana tinha para si.

É importante frisar que em relação à cultura Wapichana nem todos os conhecimentos são levados para escola, como por exemplo, os rituais de pajelança e que os espaços para a educação escolar vão além da sala de aula e de 200 dias letivos. Por isso, vale salientar que a noção de cultura destes está relacionada aos elementos culturais tradicionais, ou seja, que lhes são próprios e que lhes diferenciam dos demais povos como, por exemplo, o ensino da língua Wapichana, a dança do parichara, a trança de diversos utensílios como a darruana, a peneira e o abano.

Considero que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola servem sim como um ponto de partida para o fortalecimento enquanto povo e têm na conjuntura atual sido uma das mais importantes instituições sociais que está servindo como instrumento desse

fortalecimento, porém não deve levar para si toda sua responsabilidade de revitalizar os elementos tradicionais Wapichana. Para isso, é importante que se definam com mais clareza quais elementos culturais que podem e devem ser trabalhados na escola, a metodologia a ser adotada e como será feita sua avaliação para que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo para ser ter clareza dos resultados alcançados. Isso também será importante para a comunidade perceber-se dentro desse processo e também que possa contribuir de forma mais abrangente com o mesmo.

As mudanças ocorridas nos discursos dos professores estão relacionadas com o seu processo de formação tanto político, quanto acadêmico, pois estes consideram importante que seja feito o processo de inserção dos elementos tradicionais da cultura Wapichana na escola dessa forma, consideram a escola como um instrumento capaz de promover a revitalização e o fortalecimento da cultura desse povo. Porém, ainda não conseguem ter uma percepção mais sistemática e ampla da formação dos alunos e como o currículo da escola é importante para isso, assim suas práticas pedagógicas ainda são muito incipientes. Com isso, estes apresentam as dificuldades e as incertezas quanto aos resultados do que em sendo feito em sua atividade de docência.

Portanto, nesse processo o envolvimento dos alunos e de seus responsáveis trará muitos subsídios que possibilitarão a consolidação de um currículo que possa contribuir com o fortalecimento da identidade Wapichana, porém sem deixar de acompanhar as mudanças ocorridas ao longo dos anos na mesma. Isso possibilitará aos alunos se perceberem em seu contexto e construam sua identidade dentro do contexto social, político, econômico e cultural atual.

Assim, finalizo afirmando que para a reconstrução do currículo escolar que atenda às especificidades e aos objetivos do povo Wapichana será necessário que todos os envolvidos assumam suas responsabilidades dentro de um planejamento da educação escolar proposto por esse povo. Dessa forma, é necessária a articulação entre os sistemas de ensino, a formação dos profissionais da educação escolar e os alunos e seus responsáveis para que se possibilite a reconstrução do currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de edições Técnicas, 2008. 464 p.
- BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 483, 2008. Legislação Federal e Marginália.
- BRASIL. Decreto n. 6861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. Dossiê: legislação e normas administrativas da educação escolar indígena. Boa Vista, 107 p. Trabalho não publicado, 2013. Legislação Federal e Marginália.
- BRASIL. Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 466-471, 2008. Legislação Federal e Marginália.
- BRASIL. Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 45-53, 2008. Legislação Federal e Marginália.
- BRASIL. Lei n. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999 e dá outras providências. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/)>. Acesso em: janeiro de 2013.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 445-465, 2008. Legislação Federal e Marginália.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 483-485, 2008. Legislação Federal e Marginália.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Cultura, poder e educação. Canoas: Editora ULBRA, 2005. p. 185-196.
- CIRINO, Carlos Alberto Marinho. A “boa nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapichana no século XX. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 264 p.
- CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro. A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI. 1990. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 de setembro de 2012.
- D’ALMADA, Manoel da Gama Lobo de. Descrição relativa do rio Branco e seu território, 1987. Disponível em <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 28 de abril de 2013.

EQUIPE DE REDAÇÃO. Terra Wapixana: fragmentação e confinamento. In: Povos Indígenas no Brasil 1991/95. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 191-193.

FALEIROS, Vicente de Paula. O que é Política Social. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 84 p. (Coleção Primeiros Passos 168).

FARAGE, Nádia. As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991. 197 p.

\_\_\_\_\_. Instruções para o presente: os brancos em práticas retóricas wapishana. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 507-527.

\_\_\_\_\_. Os Wapishana nas fontes escritas: histórico de um preconceito. In: BARBOSA, R.; FERREIRA, E.&Castellón, E. (eds). Homem, ambiente e Ecologia no Estado de Roraima. INPA. 1997.p. 25 a 48.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Diário do Rio Branco, 1786 e Tratado Histórico do Rio Branco, 1787. Disponível em <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 28 de abril de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 46, jan/abril, 2011. p. 235-274 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/>. Acesso em: 07 de setembro 2012.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs). In: Autonomia da escola: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1. ed. 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 297 p.

GHIRALDELLI Jr. P. História da educação brasileira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 272 p.

HENRIQUES, Ricardo, et al (Org.). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD 3).

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. A invenção das tradições. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.9-23. (Coleção Pensamento Crítico vol.55).

KOCH-GRUNBERG, Theodor. A distribuição dos povos entre o rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá. Tradução: Erwin Frank. Manaus: Editora INPA/EDUA. 2006. 151 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MARÉS, Carlos. As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (Org.). Além da

Tutela: bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002. p. 49-61.

MEC. Comitê de Educação Escolar Indígena. Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993. 22 p.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer normativo, n. 22, de 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>. Acesso em: 27 de setembro de 2012. Legislação Federal e Marginália.

MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Lex: CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. Dossiê: legislação e normas administrativas da educação escolar indígena. Boa Vista, p. 65-77. Trabalho não publicado, 2013. Legislação Federal e Marginália.

MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Resolução n. 3, de 14 de dezembro de 1999. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 485-488, 2008. Legislação Federal e Marginália.

MONGIANO, Aldo. Roraima entre profecia e martírio. Boa Vista: Diocese de Roraima, 2011. 156 p.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete, et tal (Org.), Brasília: MEC/SEB, 2008, 48 p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A politização da identidade e o movimento indígena. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A crise do indigenismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. p. 17-40.

PEREIRA. Potyara A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, et tal. Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-99.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et tal (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998. p. 33-48.

ROCHA, Leandro Mendes. A política indigenista no Brasil: 1930-1967. Goiânia: Ed. UFG, 2003. 264 p.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 174 p.

SILVA, Kátia Maria Leocádio da. A reconstrução o projeto político-pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete: relato de experiência como coordenadora pedagógica. 2012. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural- área de habilitação em Comunicação e Artes) – Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

SILVA, Rosa Helena da. 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. Quito: Abya-Yala, 1998. 317 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação básica: projeto político-pedagógico. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004. p.13 a 33.