



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARISTELA BORTOLON DE MATOS

**AS CULTURAS INDÍGENAS E A GESTÃO DAS ESCOLAS DA COMUNIDADE
GUARIBA, RR: UMA ETNOGRAFIA**

São Leopoldo
2013



MARISTELA BORTOLON DE MATOS

**AS CULTURAS INDÍGENAS E A GESTÃO DAS ESCOLAS DA COMUNIDADE
GUARIBA, RR: UMA ETNOGRAFIA**

Tese apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Dr^a Rosane Maria Kreuzburg Molina

São Leopoldo

2013

M433c Matos, Maristela Bortolon de
As culturas indígenas e a gestão das escolas da
Comunidade Guariba, RR: uma etnografia/ Maristela Bortolon de
Matos. -- 2013.
265f. : il. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2013.

Orientadora: Dr^a Rosane Maria Kreuzburg Molina.

1. Cultura indígena Makuxi - Wapixana - Educação Roráima. 2.
Gestão escolar - Escola indígena. 3. Etnografia. Título. II. Molina,
Rosane Maria Kreuzburg.

CDU 008(=1.811.4-82):37

Aos meus pais Nery Pedro Bortolon (in memoriam) e Ottilia Fabian Bortolon.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço meu marido Odeny e aos meus filhos Alex, Odeny Júnior, André e Nery, pelo amor, carinho e por compreenderem e apoiarem esse meu momento acadêmico.

Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ao Programa de Pós-graduação em Educação e, especialmente, às secretárias e aos bolsistas pelo apoio enquanto estudante desta Instituição.

Às minhas professoras Beatriz Terezinha Daudt Fischer, Flávia Obino Corrêa Werle, Maria Isabel da Cunha e Rute Vivian Angelo Baquero pela contribuição à minha formação e, em especial, à Doutora Rosane M. Kreuzburg Molina por sua orientação acadêmica rigorosa e pela paciência que tornou possível a realização dessa tese.

Agradeço à Doutora Maria Aparecida Bergamaschi, aos Doutores Carlos A. Borges da Silva e Walmir da Silva Pereira, por aceitarem participar da banca e contribuírem com seus valiosos comentários e sugestões. E, em especial, à Doutora Berenice Corsetti, pois, além dessa contribuição, presenteou-me com sua gentileza ímpar em meu processo seletivo, despertando o anseio de ingressar nessa instituição.

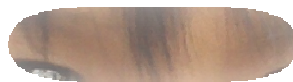
Agradeço ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima pela liberação e assim tornar viável minha formação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro deste estudo e à Universidade Federal de Mato Grosso por reconhecer meu potencial acadêmico.

Agradeço às pessoas que constituem a Comunidade Guariba pelo carinho e aceitação com que fui recebida, e ao Tuxaua Adelinaldo Rodrigues da Silva pela confiança que permitiu a realização da pesquisa. Aos gestores, professores, estudantes, funcionários e colaboradores da Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio e à Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, por abrirem as portas dessas Instituições, sem restrições, tornando possível um vínculo de respeito e amizade, contribuindo para o êxito da pesquisa.

Aos colegas Ana C. F. Godinho, Ana M^a F. Galarraga, Ângela B. C. Rodrigues, Cínara F. Rechico, Cristina Bohn, Denise R. Medeiros, Donald Hugo de B. Kerr Junior, Janilson P. Barbosa, Marli Brun, Marta C. C. Pozzobon, Roberto R. D.

da Silva e Suzana C. F. Nicolodique, de forma direta ou indireta, colaboraram com minha formação, pela convivência e pelo companheirismo no decorrer desse processo. Especialmente ao grupo da minha linha de pesquisa Moisés Waismann (principalmente), Almir Paulo dos Santos e Valdecir Soligo pelos debates, estudos aprofundados e produções científicas.

Agradeço aos meus familiares, principalmente a Clecy Bortolon e José Ricardo Bortolon. E agradeço também aos amigos que me acompanharam nessa caminhada e, em especial, a Roseli Bernardo S. Santos pela amizade e pelo compartilhamento de momentos de angústias e de realizações pessoais e acadêmicas.



Que o sorriso e o brilho nos olhos que as crianças possuem se mantenham no decorrer de suas vidas.

RESUMO

Essa tese tem como tema as Culturas Indígenas e a Gestão das Escolas. Trata-se de um estudo de desenho etnográfico cuja coleta de evidências se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas, censo, observação, análise de documentos, mapas e fotografias, com destaque para o diário de campo. O objetivo principal da tese é compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no Município do Amajari, Roraima. O corpus da pesquisa é formado por uma contextualização da Educação Escolar Indígena no Brasil e em Roraima (abordando a gestão escolar e a gestão escolar indígena), apoiada nas legislações; uma contextualização do campo empírico, fazendo uma descrição da localidade e dos povos indígenas de Roraima e suas culturas; e uma abordagem da interculturalidade e diversidade cultural. Foram considerados os elementos internos e externos que interferem, bem como os aspectos formais e informais que configuram o cotidiano específico da gestão dessas escolas. Utilizei a análise de conteúdo (BARDIN, 1977 e 2011). A pesquisa tem como marco teórico de referência a Teoria da Complexidade (MORIN, 1991, 1996, 1997, 2009, 2011). A comunidade indígena que constituiu o campo empírico da pesquisa é composta pelas etnias Wapixana e Makuxi, e as escolas estão vinculadas às secretarias estadual e municipal de educação. O processo analítico e a permanência no campo me permitem afirmar que há uma influência mútua entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Guariba. Entre outros resultados da pesquisa, concluí que: as interações entre a vida na comunidade e a vida nas escolas têm a cultura indígena local como elemento mediador; a Comunidade Indígena Guariba atualmente utiliza a escola para reafirmar e manter manifestações culturais locais; as interações e inter-relações podem ser percebidas em diferentes e diversas situações (ou ações) que ocorrem nas escolas e na comunidade, amplamente descritas nesta tese; e as manifestações culturais indígenas locais são parte inerente à forma como se configura a gestão das escolas.

Palavras-chave: Culturas indígenas Makuxi e Wapixana. Escolas indígenas. Gestão escolar. Etnografia.

ABSTRACT

This study is focused on the themes of Indigenous Peoples' Cultures and School Management. It presents an ethnographic drawing whose collection of evidence was built on semi-structured interviews, census, observation, document analysis, maps, pictures, and special regards to field diaries. The main objective of this thesis is to understand the interactions between indigenous cultures and the processes of management adopted by the schools of the Indigenous Guariba Community, in the municipality of Amajari, Roraima. The research corpus is built upon: a study of the Education for Indigenous People in Brazil and in the State of Roraima (considering both regular and indigenous school management) as supported by legislation; a contextualization of the empirical field, with a description of the people of Roraima, their place and traditions; and a study of intercultural dialogues and cultural diversity. Internal and external elements that interfere on the subject, as well as formal and informal aspects that configure the daily life of the management of these schools were considered in this research. Content analysis was used (BARDIN, 1977 & 2011), and the theoretical framework was based on the Complexity Theory (MORIN, 1991, 1996, 1997, 2009 & 2011). The indigenous community that constituted the empirical field of research includes the ethnic groups Wapixana and Makuxi. Their schools are linked to the Municipal and to the State Boards of Education. The process of analysis I used as well as my long term staying in the region allow me to confirm that there is a mutual dialogue between indigenous cultures and the methods of schools management in the Guariba Community. Some of the conclusions I have reached in this study are: the local indigenous culture is used as a mediator in the interaction between community and school lives; today, the Indigenous Community of Guariba uses of the school in order to reaffirm and maintain their local cultural activities; the interactions and inter-relations can be perceived in different and diverse situations (or actions) that happen in the schools and in the community, as widely described in this dissertation; and the local indigenous activities are inherent in the way the school is managed.

Keywords: Wapixana and Makuxi indigenous cultures. Indigenous people's schools. School management. Ethnography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	64
Figura 2 - Roraima, 2010.....	103
Figura 3 - Mapa Político do Estado de Roraima, 2010.....	104
Figura 4 - Bandeira do Município do Amajari.	106
Figura 5 - Famílias linguísticas.....	110
Figura 6 - Mapa das comunidades da etnia Makuxi no Rio Branco	159
Figura 7 - Mapa das Terras Indígenas, Unidades de Conservação, Assentamento e Áreas militares (RR).	160
Figura 8 - Mapa da Terra Indígena Araçá localizada no mapa do Estado de RR ...	161
Figura 9 - Mapa da Terra Indígena Araçá e suas comunidades.....	162
Figura 10 - Mapa da Comunidade Guariba.	163

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Vegetação de Roraima	105
Foto 2 - Cobertura de palha na Comunidade Guariba, Roraima.....	112
Foto 3 - Maloca Ingarikó.....	113
Foto 4 - Residência.	113
Foto 5 - Entorno da Escola Estadual com arco-íris.	156
Foto 6 - Fotos das estradas de acesso à Comunidade Guariba.	157
Foto 7 - Fotos da região da Comunidade Guariba.	163
Foto 8 - Residências da Comunidade Guariba.....	164
Foto 9 - Residência e tecnologia da Comunidade Guariba.	165
Foto 10 - Residência e infra-estrutura da Comunidade Guariba.....	166
Foto 11 - Espaço de lazer da Comunidade Guariba.	167
Foto 12 - Fotos de Produção de alimentos na Comunidade Guariba.....	168
Foto 13 - Escola Estadual da Comunidade Guariba.	176
Foto 14 - Ambientes da Escola Estadual da Comunidade Guariba.....	184
Foto 15 - Locomoção dos estudantes da Comunidade Guariba.	190
Foto 16 - Momento cívico das escolas da Comunidade Guariba.	190
Foto 17 - Residências construídas na comunidade Araçá especificamente para alojar as comunidades que participam de eventos	205
Foto 18 - 40ª Assembleia Geral dos povos indígenas de Roraima.	205
Foto 19 - Fotos da XIX Assembleia Estadual da OPIR, no Lago do Caracaranã....	206
Foto 20 - Fotos de alimentos.....	212
Foto 21 - Produção de saia de palha de buriti para a dança parichara.	213
Foto 22 - Fotos de atividade alusivas ao dia do Índio.	214
Foto 23 - Preparação do terreno para roça.	217
Foto 24 - Atendimento à saúde	218
Foto 25 - Darruana, símbolo da Terra Indígena Araçá.....	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos localizados no Banco de Teses da CAPES até o 1º semestre de 2010.	26
Quadro 2 - Pesquisas sobre Educação Indígena Registrados no Diretório do Grupo de Pesquisa no Brasil do CNPq	31
Quadro 3 - Pesquisa realizada na base de dados SciELO.	33
Quadro 4 - Recortes Temáticos das Dissertações e Teses sobre Educação Indígena.	35
Quadro 5- Palavras-Chave.....	36
Quadro 6 - História da Educação Indígena no Brasil	54
Quadro 7 - Entrelaçamento da história com a legislação	54
Quadro 8 - Fases do contato das etnias indígenas com as etnias não indígenas	124
Quadro 9 - Pesquisas realizadas sobre os Wapixanas, conforme Farage.....	130
Quadro 10 - Os atores colaboradores e suas respectivas funções.....	147
Quadro 11 - Dimensões de Análises.....	152
Quadro 12 - Triangulação.....	153
Quadro 13 - Quadro demográfico do Amajari.....	159
Quadro 14 - Dimensões de análise refeita.	169
Quadro 15 - Os atores entrevistados	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrícula Inicial da rede Estadual de Ensino – Educação Indígena.....	75
Tabela 2 - Relação das Escolas do Município do Amajari	133
Tabela 3 - MEC. Censo Escolar (Educacenso) da Rede Estadual de Ensino do Município do Amajari, 2010	134

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CIMI	Conselho Indigenista Missionário.
CIR	Conselho Indígena de Roraima.
CNEI	Coordenação Nacional de Educação Indígena.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CREIANP	Centro Regional de Educação Indígena do Amajari Noêmia Peres
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTs	Grupos de Trabalho
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Amazônia Nativa
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PDU	Programa Diversidade na Universidade
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores
RFPI	Referencial para a Formação de Professores Indígenas
RCNEEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
SciELO	Scientific Eletronic Library
SIL	Summer Institute of Linguistics
SMEC	Secretaria Municipal Educação e Cultura
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
TI	Terra Indígena
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ALICERCE	19
2.1 A transformação em um caminhar	19
2.2 Do construído ao que proponho construir	24
2.3 Contribuições da Teoria da Complexidade	36
2.3.1 Cultura.....	43
2.3.2 Sistema e Organização	44
2.4 Cultura e Diversidade Cultural	44
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	51
3.1 Ocupação do território brasileiro e a constituição da educação escolar indígena no Brasil	51
3.2 Educação escolar indígena em Roraima	66
3.3 Gestão Escolar	76
3.3.1 Autonomia	85
3.4 Gestão das escolas indígenas	90
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	101
4.1 Roraima	102
4.2 Amajari	106
4.3 Povos Indígenas de Roraima	107
4.3.1 A etnia Makuxi	120
4.3.2 A etnia Wapixana	127
4.4 Rede de escolas do Município de Amajari	132
5 AS DECISÕES METODOLÓGICAS E O PROCESSO ANALÍTICO	135
5.1 Negociações de acesso	138
5.2 Instrumentos de coleta de dados e o processo analítico	139
5.2.1 Diário de campo	139
5.2.2 Observação	140
5.2.3 Entrevistas.....	142
5.2.3.1 <i>Os atores colaboradores</i>	146
5.2.4 Mapa e censo da comunidade	148
5.2.5 Análise de documentos	149
5.2.6 Fotos e filmagens	150
5.2.7 Processo analítico	151

5.2.8 Triangulação.....	153
5.2.9 Análise de Conteúdo	154
6 ARCO-ÍRIS DO CONTEXTO	155
6.1 A Comunidade Guariba.....	157
6.2 As Escolas	176
6.2.1 O cotidiano das escolas	189
6.3 Cultura Escolar e Culturas Indígenas: interações na gestão das escolas.193	
6.3.1 Escolha dos professores responsáveis pelas Escolas	199
6.3.2 Eventos	203
6.4 As escolas, a Comunidade e outras instituições educativas: relações, contradições e alternativas	217
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA KARAIWA.....	228
REFERÊNCIAS.....	236
APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À FUNAI.....	250
APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO CIR.....	251
APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO DO MUNICÍPIO DE AMAJARI	252
APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA TUXAUA MANOEL HORÁCIO	253
APÊNDICE E - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO TUXAUA DA COMUNIDADE INDÍGENA GUARIBA	254
APÊNDICE F - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RR	255
APÊNDICE G - CENSO	256
APÊNDICE H - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	258
APÊNDICE I – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO A OPIR.....	261
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO À FUNAI	262
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE AMAJARI.....	263
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA TUXAUA MANOEL HORÁCIO	264
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DO TUXAUA DA COMUNIDADE INDÍGENA GUARIBA.....	265
ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DO CIR	266

1 INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta uma diversidade cultural muito grande, e essas diferenças socioculturais existem entre as diferentes populações, podendo elas ser indígenas ou não. No Estado de Roraima, a expressão étnica indígena é bastante significativa, onde cada comunidade é representada por uma liderança que participa e contribui nos processos educativos e culturais. Essa pesquisa objetiva compreender as particularidades das escolas indígenas da Comunidade Guariba, sobretudo os processos de gestão das mesmas, considerando as diferentes etnias, especialmente as dos povos Makuxi e Wapixana.

Todo grupo social se constitui de conhecimentos construídos e desenvolvidos na sua cultura, e eles não são estáticos. Assim, as identidades étnicas estão constantemente se modificando, sem, contudo, estarem ameaçadas de extinção. Afinal, as diversas e diferentes experiências constituem a dinâmica e o próprio processo de transformação étnico-cultural de um povo.

A educação de base familiar varia de etnia para etnia e no *ethos* do povo Wapixana e Makuxi¹ está impresso um modelo de democracia e de equidade almejado pelos não indígenas. Esse fato se constata nas escolhas dos diretores, professores, Tuxauas² e demais lideranças cujos processos eleitorais são coletivos, em todas as comunidades, apesar de não poder afirmar que isso ocorra com as demais etnias.

As escolas indígenas têm autonomia garantida por uma legislação específica e, por isso, podem elaborar e executar projetos políticos-pedagógicos que convirjam para os valores e princípios das respectivas comunidades. Assim, podem constituir “escolas indígenas” e não “escolas para indígenas”.

Por meio de consulta a documentos cedidos pela Secretaria Estadual de Educação, em 2011, o Estado de Roraima possuía 225 escolas indígenas localizadas na zona rural, sendo 20 no município de Alto Alegre; 23 no município de Amajari; 8 no município de Boa Vista; 11 no município do Bonfim; 8 no município do Cantá; 1 no município de Caracaraí; 6 no município do Caroebe; 14 no município de Iracema; 40 no município de Normandia; 35 no município de Pacaraima e 59 no município do Urimutã. Essas escolas eram atendidas por 1.213 professores

¹No capítulo III estas etnias serão detalhadas.

² Autoridade representante da comunidade indígena.

indígenas e não indígenas, possuem currículos multisseriados e seriados, com oferta de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, somando matrícula total de 14.814 estudantes.

No contexto brasileiro, as escolas públicas recorrem a mais de uma forma para conduzir um gestor ao cargo, variando de acordo com cada região, levando-se em conta vários fatores. No Estado de Roraima, tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais, não há eleições para os cargos de gestores, são cargos de confiança dos dirigentes da Secretaria de Educação e Cultura do Estado ou da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Caracterizam-se como cargos de confiança política ou não. Nos últimos tempos, houve uma maior preocupação com a formação dos gestores, com a organização de cursos de formação específica para a função, mas este não é um critério obrigatório para a indicação a esta função.

Em contraste a essa forma de definição dos gestores das escolas do Estado de Roraima, nas Comunidades Indígenas ocorre uma exceção. O processo é apenas similar, pois a formação também não é um critério para a escolha dos gestores. No entanto, as decisões são tomadas coletivamente, seguindo critérios étnicos culturais e não por indicação política.

Esse fato é uma das justificativas do meu interesse em conhecer mais profundamente os processos que circunscrevem a gestão destas escolas, localizadas no município do Amajari onde as etnias predominantes são a dos Makuxi e a dos Wapixana. Vale lembrar que as escolas indígenas do Estado de Roraima têm, em sua história, as conquistas adquiridas nos movimentos sociais.

O município de Amajari é formado por três vilas principais: Tepequém, Trairão e Três Corações. Sua população estimada é 9.327 habitantes (Dados do IBGE/cidade de 2011). Possui uma área territorial de 28.472 km², o que resulta numa densidade demográfica de 0,26 hab./km². Para se ter uma ideia da influência indígena na região, basta verificar que a área total de terras indígenas é de 16.790,99 Km², com uma participação, em relação ao total do município, de 58,71%.

No município de Amajari, há a peculiaridade da coexistência, em um mesmo prédio, de duas escolas, uma estadual e outra municipal. Para conhecer este processo, esta pesquisa se estrutura a partir do seguinte problema: Quais as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima?

Considerarei os elementos internos e externos que nelas interferem, bem como os aspectos formais e informais que configuram o cotidiano específico da gestão dessas escolas.

Para entender o cotidiano escolar, levei em conta as ações de todas as pessoas envolvidas nos processos escolares, as culturas étnicas, suas diversidades, as relações existentes entre os atores sociais, partindo do pressuposto de que o funcionamento das escolas não se opera apenas por ação do gestor, mas por um conjunto de forças.

A pesquisa tem como campo empírico a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio e a Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, sediadas no mesmo prédio e localizadas na Comunidade Indígena Guariba no município de Amajari, Estado de Roraima. A escolha das escolas se deu por elas atenderem aos critérios previamente determinados: estarem localizadas em uma comunidade indígena que possuísse escolas de âmbito estadual e municipal e que a comunidade aceitasse a realização da pesquisa.

O Objetivo Geral do estudo é compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima e tem como Objetivos Específicos: Identificar a finalidade e os objetivos das escolas indígenas para a Comunidade Indígena Guariba; Conhecer o significado das escolas na e para a Comunidade Guariba; Compreender, na perspectiva cultural, como ocorre a participação da comunidade local nos processos de gestão das escolas; Identificar as interações das culturas indígenas na gestão das escolas e da cultura escolar na comunidade indígena;

Esta pesquisa, de desenho qualitativo, propõe observar e compreender os valores de cada etnia da Comunidade Indígena Guariba por meio de um estudo etnográfico, com o intuito de compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas. Mediante uma abordagem fenomenológica, investiguei os elementos internos e externos que constituem o cotidiano dessas escolas. Os instrumentos de pesquisa são, prioritariamente, a observação, o censo, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

A tese está organizada em cinco capítulos após a introdução; o capítulo intitulado de “Alicerce”, de acordo com o significado da palavra, se refere à constituição da estrutura teórica e metodológica na qual se sustenta a pesquisa. Subdivido-o em quatro subcapítulos: “a transformação em um caminhar”, que aborda

minha relação com o tema e o campo empírico; “do construído ao que proponho construir”, que apresenta uma revisão das produções científicas disponíveis; “as contribuições da Teoria da Complexidade” à minha pesquisa, que identifica o principal marco teórico do estudo, e complementando-o com a apresentação de conceitos referentes à “cultura e a diversidade cultural”.

O capítulo seguinte – Educação Escolar Indígena – aborda desde o início da constituição da educação escolar no Brasil até os elementos que configuraram as escolas indígenas, com ênfase para as seguintes dimensões: ocupação do território brasileiro e constituição da educação escolar indígena no Brasil; educação escolar indígena em Roraima; gestão escolar e gestão das escolas indígenas.

No capítulo referente à Contextualização do Campo Empírico – descrevo os povos indígenas³, as culturas e a realidade educacional do município e da comunidade indígena pesquisada, em quatro subcapítulos: Roraima, Amajari; povos indígenas de Roraima (subdividido em etnia Makuxi e etnia Wapixana) e rede de escolas do Município de Amajari.

O capítulo seguinte apresenta as decisões metodológicas e o processo analítico da pesquisa etnográfica: negociações de acesso; instrumentos de coleta e o processo analítico.

O Capítulo intitulado “Arco-Íris do Contexto”, aborda as relações que ocorrem dentro do contexto da pesquisa, e subdividi-se em quatro subcapítulos: “A Comunidade Guariba” e “As Escolas” (subdivide-se em o Cotidiano das escolas) onde descrevo e ilustro o contexto onde estão inseridas. A “Cultura Escolar e Culturas Indígenas: interações na gestão das escolas” (subdivide-se em Escolha dos professores responsáveis pelas escolas e Eventos) e tem como último subtítulo “As Escolas, a Comunidade e outras instituições educativas: relações, contradições e alternativas”. Concluo com as “Considerações finais de uma Karaiwa.

³ “Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos”. (LUCIANO, 2006, p.27).

2 ALICERCE

Este capítulo se refere à constituição da estrutura teórica na qual se sustenta a pesquisa e está subdividido-o em quatro subcapítulo. O primeiro subcapítulo intitulado “a transformação em um caminhar” aborda minha relação com o tema e o campo empírico; o segundo subcapítulo “do construído ao que proponho construir” apresenta uma revisão das produções científicas disponíveis; no terceiro subcapítulo utilizo-me principalmente de Morin e esta intitulado como “as contribuições da Teoria da Complexidade”, que identifica o principal marco teórico do estudo, e com o último subcapítulo apresento conceitos referentes à “cultura e a diversidade cultural”.

2.1 A transformação em um caminhar

Foi ainda na infância, por ter vivido em estados com culturas bem diversificadas, que pela primeira vez observei que cada lugar tem uma característica própria, com linguagens, sotaques, alimentação, entre outros aspectos que faziam com que esses lugares fossem únicos. Entretanto, ainda me faltavam condições para interpretar esses traços culturais para além das aparências que os diferenciavam e, aos meus olhos, se constituíam como interessantes.

Formada em Magistério e fazendo o adicional de Ciências (4º ano optativo do Magistério), meu primeiro emprego, ainda antes de completar dezoito anos, foi em uma escola particular, onde ministrei aulas para a Educação Infantil. Logo fui contratada como funcionária pública federal e passei a ministrar aulas para alunos de 1ª a 4ª série. A primeira turma que assumi, na metade do ano letivo de 1984, era composta por estudantes de segunda série, que não dominavam a leitura e a escrita. Essa experiência se constituiu no desafio de “vencer” o conteúdo de 1ª e 2ª séries em um semestre.

Em 1986, devido à falta de professores, e por ocasião do meu retorno da licença maternidade, assumi turmas de 5ª a 8ª séries para ministrar as disciplinas de História e Organização Social e Política Brasileira. Após frequentar uma parte do curso de Educação Física, comecei a ministrar aulas dessa disciplina na mesma escola e a realizar treinamento de equipes de estudantes para os Jogos Escolares de Roraima. Durante esse período, participei de diversos cursos de

formação de professores que o Estado oferecia e alguns cursos particulares de formação para técnicos direcionados ao desporto e à arbitragem, sempre objetivando melhorar minha formação.

Em 1994, fui nomeada pelo Estado, com cargo comissionado, para assumir a função de chefe da Divisão de Desporto Comunitário no Estado de Roraima. A principal atribuição que me coube foi coordenar o planejamento e as atividades durante os feriados e fins de semana, atendendo às demandas das comunidades locais. Nesse cargo, foi possível conhecer vários bairros e suas respectivas características, pois somente assim poderia coordenar as atividades de forma que, ao menos em certa medida, atendessem as necessidades locais.

Nesse trabalho, foi possível também conhecer as diferentes culturas e as peculiaridades das estruturas administrativas de cada uma das comunidades da área de abrangência da Divisão de Desporto Comunitário do Estado de Roraima, como, por exemplo, as associações de bairros, entre outras formas de organização comunitária. Dessa maneira, percebi que cada bairro, mesmo localizado na mesma cidade, tinha particularidades que o faziam único.

Naquele mesmo ano, fui convidada para ser vice-diretora da Escola Estadual Jesus Nazareno, localizada num bairro da periferia da cidade de Boa Vista, que ofertava Ensino Fundamental e Médio, com atendimento em três turnos. Devido a essa particularidade, era um local bastante visado para campanhas político-partidárias, embora esta prática não fosse permitida nas dependências da mesma. Nesse cargo, pude constatar as diversas maneiras como as escolas eram usadas pela comunidade como recurso social para a realização de diversos eventos do bairro. Essa experiência modificou minha visão de uma gestão organizacional da escola para uma gestão mais compartilhada com as demandas locais.

Ministrei a disciplina Fundamentos da Educação, no Curso Magistério Parcelado Indígena, no ano de 1999, promovido pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, tendo esse sido meu primeiro contato com a educação escolar indígena. Para organizar essa disciplina, foi necessária uma aproximação direta com os docentes e gestores das escolas indígenas; essa experiência significou um aprofundamento em conhecimentos referentes à educação indígena, suas características e particularidades. Foi uma das experiências mais gratificantes que tive como docente, pois a vontade de aprender demonstrada

pelos estudantes era para mim um estímulo diário na busca da melhoria da qualidade do ensino e de meios para proporcionar a eles uma experiência de aprendizagens significativas.

Os indígenas se deslocavam de suas comunidades até Boa Vista, onde, durante o período de férias, participavam dessa formação. Ficavam alojados em escolas públicas desse município, onde ocorriam as atividades de formação e, geralmente, compareciam com a família toda ou parte dela, trazendo para o ambiente escolar e de residência passageira os costumes culturais de seu dia a dia.

Durante mais de oito anos, exerci o cargo de supervisora pedagógica; posteriormente, denominado de coordenadora pedagógica. A maior parte desse tempo, assumi esse papel na Escola de Formação de Professores do Estado de Roraima e, após sua extinção, continuei exercendo a função em outras escolas estaduais até minha transferência, em 2005, para o Instituto Superior de Educação, que estava sendo implantado em Roraima.

No período de 2000 a 2001, fiz mestrado em Educação, em Cuba, que me proporcionou mais uma experiência com novos hábitos culturais e processos educacionais. Nessa mesma perspectiva, cabe mencionar minha participação no Intercâmbio Linguístico, Cultural Roraima/Brasil e Monagas/Venezuela como coordenadora da Delegação Brasileira de Professores, no período de 18 de março a 17 de abril de 2002, acompanhando vinte professores de língua espanhola do Estado de Roraima. Durante o período em que permaneci na Venezuela, fiquei vinculada à Secretaria Municipal de Maturin, onde pude conhecer a organização e as orientações às escolas daquela cidade, o que me proporcionou uma experiência única de aprendizagem sobre gestão. Na função de Gerente de Acompanhamento de Ação Docente do Instituto Superior de Educação de Roraima (ISE/RR), tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre as diferenças existentes entre os indivíduos. Diferenças essas decorrentes das influências dos contextos socioeconômicos, culturais e das diferentes visões de mundo, tanto de estudantes como de professores.

Nessa função, era responsável pela distribuição de disciplinas, carga horária e turmas entre os professores (lotação), formação e acompanhamento pedagógico dos professores de todos os cursos superiores da instituição. Aprendi com maior intensidade a respeitar as diferenças. Entendi que, nas relações

humanas, o respeito às individualidades e o ato de colocar-se no lugar do outro é essencial para qualificar tanto as relações quanto as pessoas nelas envolvidas. Para o bom desempenho dessa função, exercitei a paciência e a tolerância que não eram, até então, traços fortes de minha personalidade.

Concomitantemente ao exercício desta função, continuei exercendo a docência em alguns módulos, tendo um deles sido o módulo de Educação Indígena II, no primeiro semestre de 2005. No contexto dessa disciplina, por meio de leituras pertinentes ao módulo, aprofundei meus conhecimentos sobre as comunidades indígenas, em especial as que fazem parte do Estado de Roraima. Leituras como os livros *A questão indígena na escola*, de Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira e *Índios e Brancos em Roraima* (Coleção histórico-antropológica n. 1 e n. 2), do Centro de Informação da Diocese de Roraima (CIDR), entre outros, contribuíram para ampliar o meu conhecimento sobre o tema.

Foi com essa experiência que tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre as comunidades indígenas de Roraima, em especial sobre a educação escolar indígena. Por meio das visitas técnicas como, por exemplo, a realizada na escola da Comunidade Indígena Canauanin, que tive potencializada a percepção da importância que aquelas comunidades indígenas conferiam à escola. Essas visitas eram realizadas com o objetivo de que os estudantes matriculados no componente curricular analisassem as informações discutidas em sala de aula em comparação com o cotidiano das comunidades.

Durante dois anos, ministrei o Módulo de Seminário do Desenvolvimento da Prática Profissional, com o tema Gestão Educacional. Na oportunidade, acompanhei onze estudantes que, ao final do curso, apresentaram os resultados das pesquisas realizadas num formato denominado Memorial Profissional do Curso Normal Superior, que se constituía no trabalho de conclusão do curso.

Após anos dedicados à gestão educacional, foi no período em que ministrei esse módulo que tive oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos. Digo isso porque necessitava, além da prática, dos preceitos teóricos sobre gestão educacional para orientar cada estudante a definir seu foco de estudo. Os encontros eram realizados semanalmente, com debates das leituras recomendadas. Os estudantes eram responsáveis por trazer materiais de

diferentes autores e socializá-los com os colegas. Essa dinâmica ampliava a formação de todos e fundamentava as discussões.

Durante esse período, também expandi meus conhecimentos sobre a gestão da escola, por meio de vários cursos de formação, dentre eles o Programa de Capacitação a Distância para Gestores (PROGESTÃO), com 300 horas - no qual fui tutora.

Conjuntamente com outras professoras, realizei uma assessoria pedagógica, solicitada pela Escola Indígena Joaquim Pinto Souto Maior, da comunidade de Tabalascada, no município do Cantá, para a construção do Projeto Político-Pedagógico, que culminou com a publicação nos Cadernos Temáticos – Comunidade: esse é o meu Lugar, de fevereiro de 2007, n.º 14, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, com o tema: Escola Indígena de Tabalascada: desafios educacionais e culturais de um povo.

Essa assessoria pedagógica me permitiu conhecer os processos escolares e a dinâmica daquela comunidade indígena. Conhecimento fundamental para assessorar a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. O maior desafio nessa assessoria foi o de assumir a posição de *não executar as ações necessárias*¹, mas apenas orientar os envolvidos no processo para que coletassem as informações na comunidade local e assim tivessem os elementos necessários para a construção do referido documento.

Meu amadurecimento para o trabalho foi ocorrendo conforme compreendia que não bastava apenas o conhecimento acadêmico, mas um conhecimento mais específico das culturas indígenas da região, reconhecer cada etnia como um sistema de signos constituído por características próprias. Além disso fez-se necessário conhecer todos os trâmites burocráticos para adentrar na comunidade, pois, apesar de ser autônoma em suas decisões, encontra-se localizada em terras da união, cabendo à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), dentre outras ações, autorizar o desenvolvimento de atividades de pesquisa em terras regularizadas ou ocupadas por populações indígenas.

Por meio dessa assessoria, fui convidada a participar da comemoração alusiva ao Dia do Índio. Evento que começa com o nascer do sol e segue noite

¹ São várias atividades a serem desenvolvidas para a elaboração de um PPP, e foram os indígenas que realizaram todas. Eu apenas orientei as ações que deveriam realizar e sistematizei as informações resultantes desse trabalho.

adentro, com várias atividades, o que me oportunizou a conhecer um pouco mais dessa cultura: a alimentação, as danças, as atividades recreativas, as competições, etc.. Uma cultura que se distingue por sua bebida típica, o caxiri, alimentação, competições e, ao mesmo tempo é tão similar à cultura não indígena, no que se refere à alegria manifestada nas festividades, à socialização e aos trabalhos coletivos. Nessa atividade, fui autorizada pelo Tuxaua para fotografar e filmar o evento. Constatei, no decorrer da comemoração, que filmar e fotografar não eram práticas corriqueiras naquela comunidade indígena. Havia pouca aceitação por parte dos mais antigos e expressão de desconforto por parte dos demais adultos, diferentemente das crianças que demonstravam um misto de curiosidade, vergonha e fascínio.

Ao término do ano letivo de 2005, na Escola Indígena Joaquim Pinto Souto Maior, ocorreu a formatura dos estudantes dos diversos níveis de escolarização, da alfabetização até da Educação de Jovens e Adultos. Foi um evento único, uma “mistura” entre tradição e formalidades, tendo como formal a composição da mesa das autoridades, discurso e entrega dos diplomas ou certificados e, como elementos tradicionais, as vestimentas típicas, as pinturas pelo corpo e a dança típica desta Comunidade Indígena: o Parichara.

A participação nesses eventos me levou a identificar algumas evidências da assimilação da cultura do não indígena pelo indígena, mas essa apropriação parece não os fazer perder sua identidade cultural e seus valores. A experiência, na minha avaliação, produz agregação de traços culturais não indígenas, mas não a destruição da cultura indígena.

2.2 Do construído ao que proponho construir

Para cercar-me do objeto de estudo (as culturas e os processos de gestão das escolas indígenas da Comunidade Guariba), no qual se inscreve o problema de pesquisa – Quais as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima? - realizei uma revisão das produções científicas disponíveis sobre o tema.

Esse mapeamento ocorreu mediante a localização de teses e dissertações, defendidas em Programas de Pós-Graduação (PPGs) nacionais; de trabalhos

indicados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); de produções apresentadas em congressos da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e artigos de periódicos nacionais das áreas da Educação, Antropologia e Ciências Sociais. Utilizei como critério de busca as palavras-chave *gestão escolar indígena; escola indígena; educação indígena; indígena*.

Primeiramente, fiz buscas com mais de uma palavra-chave e constatei que na base de dados do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) não existiam resultados para as expressões *gestão em escola indígena* e *gestão escolar*. Também pesquisei por títulos e, nesse caso, fiz uso da palavra-chave *escola indígena* e obtive cinco resultados.

Não determinei o período que a revisão bibliográfica contemplou por considerar que todos os estudos, independente de sua data de publicação, poderiam conter elementos significativos sobre o tema. Não considerei relevante o período em que o estudo se desenvolveu, mas como se desenvolveu, o campo empírico e os resultados encontrados.

Nesse mapeamento, foram especialmente considerados os trabalhos de desenho etnográfico, no intuito de aprender com estas pesquisas e, assim, organizar e planejar a minha.

Após a seleção e análise dos estudos que apresentavam indícios de que o tema *educação indígena* era abordado, passei à análise dos resumos, que foram selecionados a partir de núcleos de sentido do texto, para um posterior reagrupamento por dimensões (*escola indígena, gestão escolar indígena, educação indígena e também etnografia*).

Na etapa seguinte, fiz a leitura dos resumos, e os que eram pertinentes à cultura e aos processos de gestão das escolas indígenas foram selecionados para uma leitura do trabalho completo, já que, nessa primeira etapa, constatei que nem todos os títulos selecionados abordavam a temática prometida por meio do título. Observou-se, ainda, que a maioria das pesquisas resultava em propostas de pedagogias específicas, formação de professores, currículo, entre outras temáticas não pertinentes para o estudo por mim proposto.

Com base na revisão realizada, elaborei o quadro 1 e os trabalhos considerados como relevantes para o meu estudo serão discutidos na sequência.

Quadro 1 - Trabalhos localizados no Banco de Teses da CAPES até o 1º semestre de 2010.

Teses a partir do descritor: <i>gestão em escola indígena</i>
Adriana Aparecida Mendonça. A Representação Imagética da Criança URU EU WAU WAU: o design na gestão curatorial de exposições. – 01/01/2005.
Bruno Leonardo Gonçalves e Castro. Possibilidades de Utilização da Análise da Paisagem em Diagnóstico Sócioambiental de Inventário Hidroelétrico – 01/06/2008.
Cátia Weber. Tornar-se professora, Xokleng/Laklânõ: Escolarização, Ensino Superior e Identidade Étnica – 01/12/2007.
Elaine Martins Pasquins. Implementação dos Programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação – 01/08/2006.
Fiorella Macchiavello Ferradas. O espaço transitório na cidade de El Alto – Bolívia – 01/03/2008.
Flávio Luiz Hilário Rego. Fragmentos de Vegetação Natural e o Extrativismo como Alternativa de Sustentabilidade em Área KAIOWÁ e GUARANI, CAARAPÓ, MS – 01/03/2006.
Iane Rodrigues Petrovich. Convivência Multicultural e Desenvolvimento: A Práxis – Encontro das Tribos Jovens (ETJ) – 01/07/2009.
Ignês Tereza Peixoto de Paiva. Clima organizacional e cultura escolar: uma análise na Escola Estadual Almirante Tamandaré – Comunidade Indígena Umariçu II – Município de Tabatinga – Mestrado em Educação na UFAM-01/10/2006. Palavras-chave: clima organizacional; cultura escolar; educação indígena. Linha de pesquisa: Processos educativos e identidades amazônicas estudos interdisciplinares dos processos educacionais na Amazônia, a partir da sociodiversidade, do meio ambiente e dos modos de produção da existência, tendo como objeto: representações, mitos, imaginários, concepções, linguagens e identidades.
Jean Paraíso Alves. Em Busca da Cidadania: escolarização e reconhecimento de identidades indígenas em dois países americanos (Brasil e México) – 01/08/2007.
João Marcelo de Oliveira Macena. “Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola – Dissertação de Mestrado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília 01/04/2007. Assuntos: indigenismo; políticas públicas; Antropologia; relações interétnicas.
Lavinia Santos de Souza Oliveira. Formação e Inserção de Agentes Indígenas de Saúde no Sistema Único de Saúde: Um Estudo de Possibilidades – 01/06/2002.
Macaé Maria Evaristo dos Santos. Práticas instituintes de gestão das escolas Xancriabá – Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - 01/09/2006. Palavras - chave: Práticas, gestão e escolas xacriabá. Linha(s) de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação. Centra-se no estudo da const. de sujeitos, movimentos sociais e inst. educação a partir das perspectivas sociológica, antropológica, psicológica e histórica de investigação.
Rita Gomes do Nascimento. Consensos e Dissensos no Projeto de Formação Docente TAPEBA, PITAGUARY E JENIPAPO-KANINDÉ – 01/08/2006.
Terezinha Furtado de Mendonça. Gestão escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena Cadete Adugo Kuiare – Dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso - 01/06/2006. Palavras - chave: Escola Indígena. Gestão escolar. Protagonismo. Linha(s) de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Esta linha tem como principal interesse a abordagem interdisciplinar de categorias chave como democracia e diversidade social, envolvendo a educação no âmbito de organizações partidárias, sindicais e de movimentos sociais.
Wanilda Coelho Soares de Moraes. Ações Afirmativas e o acesso de negros na Educação Superior: Um Estudo de Caso do Instituto Luther King (ILK) – 01/09/2009.

Fonte: CAPES (26/08/2010).

Dos quinze trabalhos encontrados, quatro foram selecionados para análise por discutirem aspectos relacionados à gestão de escolas indígenas. A seguir apresento uma síntese a respeito dessas dissertações.

A pesquisa de Ignês Tereza Peixoto de Paiva (2006) consiste em uma investigação sobre os limites e as possibilidades de reinvenções da escola

indígena, a partir da realidade da Escola Estadual Almirante Tamandaré - Comunidade Indígena Umariáçu II – Município de Tabatinga – AM.

A autora apresenta a escola indígena como espaço organizacional em que as relações humanas, culturais, sociais, profissionais e pedagógicas configuram-se segundo as diversidades inerentes a espaços interculturais. A escola indígena é o lugar em que o conhecimento tradicional dialoga com conhecimentos modernos, demonstrando que a cultura é um fenômeno dinâmico e a educação é espaço de trânsito, fronteiro, em que duas ou mais culturas interagem “num caminho de duas mãos”. Trabalha com a hipótese de que o clima organizacional e a cultura escolar permitem que uma organização seja diferenciada de outras de mesma natureza jurídica ou administrativa, fazendo com que se possa reconhecer sua identidade organizacional.

A escola investigada por Ignês Paiva ainda se configurava como esse tipo de espaço, pois há um distanciamento entre sua prática pedagógica e a recomendação da escola indígena ser intercultural, bilíngue e específica. A pesquisa comprovou a importância da gestão para se manter um clima harmonioso e uma cultura organizacional cuja identidade possa ser partilhada pelos membros da organização. Afirma que a “transformação organizacional está unida diretamente à transformação pessoal”, ou seja, para que as escolas indígenas construam projetos políticos-pedagógicos de acordo com a dimensão simbólica de cada cultura, é preciso que os gestores educacionais, sejam locais ou lotados nas secretarias de educação estaduais, entendam que a escola indígena deve possuir currículo e calendário diferenciados, conteúdos que contemplem sua cultura, enfim, uma pedagogia própria, condizente com sua realidade.

Ignês Paiva demonstra que a elaboração do projeto político-pedagógico pela escola indígena pesquisada esbarrou na resistência dos professores ao novo e às políticas educacionais estaduais, sendo este último aspecto merecedor de uma análise mais aprofundada. Para tanto, escolhi o trabalho de João Marcelo de Oliveira Macena (2007, p. 6) em que tenta mostrar:

[...] as implicações da inserção da escola entre os povos indígenas através do surgimento de espaços de negociação onde, por um lado, o Estado tenta conduzir as políticas de educação sem abdicar por completo de sua soberania, e do outro, os indígenas tentam apropriar-se das escolas de maneira condizente com as suas realidades sócio-culturais.

A dissertação de João Macena, sob o título “Isso é coisa de vocês: os índios Canela e a escola” têm como recorte temático e espacial a gestão das políticas públicas

de educação indígena no estado do Maranhão e, como recorte etnográfico, os índios Canela. O autor apresenta a escola como “local de constante tensão entre assimilação e respeito cultural”; discute sua função enquanto “aparelho ideológico do Estado” que reproduz esquemas de dominação, conforme teoriza Althusser; e como estratégia do Estado para manter sua hegemonia, seguindo a linha de pensamento de Gramsci. A partir desse arcabouço teórico, Macena apresenta o histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil, desde as investidas de caráter assimilacionistas que visavam à integração dos indígenas à sociedade nacional até os desdobramentos da promulgação da Constituição Federal de 1988 em que se evidencia a aceitação dos indígenas como possuidores de cultura própria e de direitos.

Os dados etnográficos revelam que a escola é vista pelos Canela como instrumento que facilita a “comunicação e a inserção no mundo dos *kupen*”, como meio de acesso ao conhecimento formal e a bens materiais, além de estabelecer uma fronteira entre a cultura do índio e do não-índio e possibilitar a afirmação da identidade Canela.

A distância entre os interesses dos Canela e as ações da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão impede que a gestão do processo pedagógico ocorra conforme preconiza a legislação educacional brasileira e demonstra um “diálogo descompassado” entre o Estado e os indígenas.

A escola Canela funciona através da regulação administrativa de não-índios. A contratação de mais professores não-indígenas, dessa forma, pode ser interpretada como uma forma do estado assegurar o seu controle ou, minimamente, manter o elemento “estado dentro das escolas indígenas”. (MACENA, 2007, p. 119).

O autor chama a atenção para a postura dos professores não indígenas que atuam entre os índios Canela. Eles (professores) aceitam as decisões da comunidade, reconhecendo o conselho da comunidade indígena como detentor de poder e controle sobre as decisões que possam de alguma maneira impactar o modo de vida desse povo.

Deduz-se, pois, que a gestão da escola indígena deve ser compartilhada entre estado e comunidades, de modo que aqueles possam assumir efetivamente o planejamento e execução das políticas indigenistas, respeitando incondicionalmente a voz dos povos indígenas. Quanto aos indígenas, uma vez que a presença da escola nas comunidades é uma realidade, devem dela apropriar-se como “ferramenta de afirmação de sua tradição cultural”.

Ao contrário dos Canela, que, à época da pesquisa de Macena (2007), não possuíam uma política de gestão escolar definida, os Xacriabá praticam uma política cultural pela qual a escola é ressignificada, conforme pesquisa realizada por Macaé M. Evaristo dos Santos (2006).

Macaé Santos delimitou seu estudo às práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá, relacionando-as ao contexto político-institucional de educação escolar indígena específica e diferenciada.

A hipótese que permeou todo este estudo é a de que os Xacriabá, através das suas várias instituições, propõem estratégias diversas e neste movimento vêm colocando em prática uma política cultural, que contesta e dá novos significados à escola, incidindo, nem sempre com sucesso, na construção de uma cultura política alternativa para a educação escolar indígena. (SANTOS, 2006, p. 13).

Os dados apontam para a confirmação da hipótese da autora, uma vez que os Xacriabá possuem estratégias próprias quanto à forma de gestão de suas escolas. Modelo esse definido ao longo da história do contato desse povo com os não indígenas. Nesse processo as famílias assumem a responsabilidade pelo funcionamento das escolas, desde a construção de barracos ao material didático. A autora destaca, ainda, a participação política das famílias nos processos de decisão da escola, como, por exemplo, na seleção de professores, chegando a determinar o esvaziamento das salas de aula, caso não aceitem o professor ou discordem de algum fato relacionado ao processo administrativo ou pedagógico. Nesse sentido, Macaé Santos (2006, p. 131) afirma que as escolas Xacriabá seguem os princípios da gestão comunitária e instituem-se “como um importante espaço de gestão do poder”.

O fato de as escolas Xacriabá envolverem “populações discentes socialmente diversificadas, populações docentes não especificamente motivadas e com idades, engajamento político e interesses diferentes”(Macaé Santos, 2006, p. 131) exige que os atores diretamente responsáveis pela gestão do processo educativo tenham a sensibilidade de reconhecer a autoridade das lideranças dos grupos locais e do território e a capacidade de mobilizá-las em prol da consolidação de uma educação indígena específica e diferenciada.

Quanto à atuação dos órgãos governamentais no fomento das políticas públicas de educação escolar indígena, o estudo demonstra que as ações nessa área são tímidas, ineficazes, uma vez que os investimentos não são suficientes para garantir o pleno funcionamento das escolas indígenas, além de não ter sido constatada uma

intervenção de representantes do estado no sentido de orientar as escolas para organizarem o processo pedagógico conforme sua cultura. Decorre desse fato, o histórico envolvimento das famílias no provimento material das escolas e configura-se um processo de ruptura da visão de escola como aparelho ideológico do Estado. Processo esse evidenciado também por Terezinha Furtado de Mendonça e descrito em sua dissertação intitulada “Gestão escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena Cadete Adugo Kaiare”, desenvolvida na comunidade indígena Boe-Bororo de Córrego Grande, município de Santo Antônio do Leverger – Mato Grosso. Os atores envolvidos em sua pesquisa vêem “a escola como um novo espaço social com sentidos e olhares próprios da vida dos Boe-Bororo, sendo uma das estratégias adotadas para garantir a continuidade de sua cultura como sociedade indígena”. (MENDONÇA, 2006, p. 12 - 13). Nesse contexto, a interculturalidade “é entendida como diálogo, como uma relação recíproca entre os valores culturais do povo Boe-Bororo e os valores apropriados pelas demais instituições atualmente existentes na comunidade”, segundo Mendonça (2006, p. 24).

Por essa perspectiva, a autora defende a gestão intercultural como modelo ideal para as escolas indígenas, uma vez que se centra em integrar as práticas educacionais tradicionais a “momentos de aprendizagem da cultura especialmente por meio dos rituais e das cerimônias” (2006, p. 24).

A gestão da Escola Cadete Adugo Kaiare segue os princípios da gestão participativa, democrática, é compartilhada com o Conselho Comunitário e em conformidade com as diretrizes dos órgãos normatizadores do sistema de ensino e instituições indigenistas.

A gestão intercultural da escola nasce no âmbito da comunidade e se expressa por meio da decisão colegiada acerca da escolha de professores, pela elaboração coletiva do projeto político pedagógico, pela eleição dos seus gestores e pela atuação do conselho comunitário. (MENDONÇA, 2006, p. 7).

Os elementos citados por Terezinha Mendonça constituem os pilares da gestão intercultural, pois a articulação desses pilares resulta em uma “modalidade de gestão convergente com o universo cultural daquele povo” (2006, p. 140).

Pelo exposto, constato a aproximação dessas quatro dissertações com o objeto de estudo de minha tese, no que tange à discussão da dimensão cultural e intercultural inerentes ao conceito de escola indígena, às práticas instituintes de

gestão dessas escolas, à comunidade indígena como cenário, às políticas públicas educacionais, dentre outros aspectos.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNISINOS, por meio do descritor *Indígena*, encontrei cinco teses; nenhuma delas tem a cultura e os processos de gestão das escolas indígenas como foco. Além dessas cinco teses, encontrei uma dissertação, que estuda uma escola indígena², cujo título é: ***Discussões em torno da Escola em uma comunidade Guarani***. O estudo objetiva compreender o processo de inserção de uma escola na comunidade Guarani Nhudy, analisando as motivações que levaram essa comunidade a optar pela escola. Também investiga a forma como a proposta da escola vem sendo desenvolvida e o tipo de relação que o projeto da escola estabelece com o projeto de vida dessa comunidade.

No Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq localizei as informações que compõem o seguinte quadro:

Quadro 2 - Pesquisas sobre Educação Indígena Registrados no Diretório do Grupo de Pesquisa no Brasil do CNPq

Descritor	Encontrados
Educação Indígena	73 grupos de pesquisa
Gestão Escolar Indígena	2 grupos de pesquisa: um referente à Educação Física e o outro pesquisa os Povos Indígenas, Cidadanias Interculturais e Estudos Transdisciplinares (UFRR), AP em Educação. Possui dez linhas de pesquisa, das quais destaquei a linha da <u>Educação Escolar Indígena</u> , mas que não tem como foco a gestão.
Escola Indígena	14 grupos: foram descartados os que se referiam a Inclusão, Música, Formação de Professores, Infância, História e História da Educação, Esporte e Lazer, Meio Ambiente, Saúde e Migração. Analisei somente os grupos que tem como linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade (UEMS), Educação, Inclusão e Diversidade (UNEB), Grupo de pesquisa em educação indígena (UFMG), Povos Indígenas, Cidadanias Interculturais e Estudos Transdisciplinares (UFRR) e Sociedade, Educação e Meio Ambiente (UNEMAT).

Fonte: Diretório do Grupo de Pesquisa no Brasil no CNPq (17/05/2009).

Considerando que meu estudo localiza-se no contexto do Estado de Roraima, também realizei uma busca na biblioteca da Universidade Federal de Roraima (UFRR), supondo que o acervo reunisse um número expressivo de pesquisas que pudessem contribuir com a minha, visto que a referida universidade possui curso superior específico destinado à formação de professores indígenas. Porém, não localizei trabalhos acadêmicos utilizando o descritor *Gestão escolar indígena*. Com o descritor *Educação Indígena*, localizei

² A referida dissertação não está disponível nos bancos de teses e dissertações consultados. O trabalho me foi repassado pela professora Dr^a Beatriz Daudt Fischer, PPG Educação Unisinos.

trinta e seis teses e dissertações. Duas dessas, mesmo não estudando a cultura e os processos de gestão das escolas indígenas, mereceram leitura e análise, porque abordam o contexto histórico, político, social e cultural do Estado de Roraima onde minha pesquisa está inserida.

A Herança dos descaminhos na formação do Estado de RR, Tese de Doutorado do Prof. Reginaldo Gomes de Oliveira (2003), defendida no Programa da História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, objetiva analisar como a sociedade roraimense incorporou as transformações sociais – culturais e políticas, caracterizadas por inovações previstas na Carta Magna brasileira. O primeiro capítulo (um olhar histórico e sócio-político do XVI ao XIX) e o segundo (Roraima no século XX: perspectivas históricas, culturais, e políticas) colaboraram com minha pesquisa por registrarem aspectos históricos de Roraima, abordando algumas transformações – de ordem social, cultural e política –, principalmente no que se refere às questões que influenciaram a constituição histórica dos povos indígenas.

A Tese de Doutorado de Maxim Repetto, intitulada *Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade de Brasília, 2002, despertou meu interesse por se tratar de um estudo etnográfico colaborativo.

Na busca realizada no Núcleo INSIKIRAN de Formação Superior Indígena, da UFRR, encontrei a dissertação de Maria Auxiliadora de S. Melo cujo título é *Metamorfoses do saber Macuxi/Wapichana: memória e identidade*, defendida na Universidade Federal do Amazonas, mestrado em Educação (2000). Esse trabalho contribuiu para ampliar o meu conhecimento sobre as etnias Wapixana e Makuxi, sobretudo pelas abordagens referentes à identidade étnica.

Das teses e dissertações encontradas na biblioteca da Universidade Federal de Roraima, que abordam o tema indígena, destaco três: *Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra - 1777 a 1980*; *O Índio na Mídia de Roraima*; *Mulheres Líderes Macuxi: uma identidade política*.

Segundo Bergamaschi (2011), em consulta ao portal da ANPED, foram apresentados na Reunião Anual, sendo grande parte na última década, 24 artigos distribuídos em 14 Grupos de Trabalho (GTs). De acordo com o levantamento dessa pesquisadora os trabalhos apresentados nas reuniões de 2001, 2002 e 2003 não

constam no site da organização. Afirma também que os GTs onde houve maior incidência de pesquisas sobre educação indígena foram: Movimentos Sociais e Educação (05 trabalhos apresentados ao longo dos últimos sete anos); Educação Popular (04 trabalhos); Educação de Crianças de 0 a 6 anos (03 trabalhos); e Educação Fundamental (02 trabalhos). Ainda segundo a Bergamaschi (2011, p. 8), “os demais trabalhos foram apresentados um em cada GT: Estado e Política Educacional, Formação de Professores, História da Educação, Alfabetização, Leitura e Escrita, Currículo, Sociologia da Educação, Educação”.

Através da revisão dos artigos publicados nos periódicos indexados na base de dados do SciELO obtive os resultados organizados no seguinte quadro:

Quadro 3- Pesquisa realizada na base de dados SciELO.

Descritores	Artigos Encontrados
<i>Gestão Escola Indígena</i>	0
<i>Gestão Escolar Indígena</i>	0
<i>Indígena</i>	217 (selecionados 192, que não se repetiam e que tinham abordagem pertinente; destes, selecionei um, de Bartomeu Melià (“Educação indígena na escola”, Cad. CEDES 19(49): 11-17, ND, dez. 1999), que se repete no descritor “escola indígena”).
<i>Escola Indígena</i>	15
Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani, de Maria Aparecida de Bergamaschi (Fonte: Cad. CEDES 27(72): 197-213, ND, 2007 Aug).	
Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola, de Luciane Ouriques Ferreira (Fonte: Horiz. Antropol. 8(18): 307-310, ND).	
A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena, de Eunice Dias de Paula (Fonte: Cad. CEDES 19(49): 76-91, ND).	
Contra a ditadura da escola, de Wilmar da R. D’Angelis (Fonte: Cad. CEDES 19(49): 18-25, ND, dez. 1999).	
Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões, de Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, (Fonte: Rev. Bras. Educ. (22): 5-13, ND, abr. 2003).	
“Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani, de Maria Aparecida de Souza Perrelli, (Fonte: Ciênc. Educ. (Bauru) 14(3): 381-396, ND, 2008).	
Educação indígena na escola, de Bartomeu Melià, (Fonte: Cad. CEDES 19(49): 11-17, ND, dez. 1999).	
O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional, de Elisa Frühauf Garcia, (Fonte: Tempo 12(23): 23-38, ND, 2007).	
A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena, de Rosa Helena Dias da Silva (Fonte: Cad. CEDES 19(49): 62-75, TAB, dez. 1999).	
“Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios, de Maria Helena Rodrigues Paes (Fonte: Rev. Bras. Educ. (23): 86-102, ND, ago. 2003).	
A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, de Maria Helena Rodrigues Paes (Fonte: Rev. Bras. Educ. (21): 52-60, ND, dez. 2002).	
Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya, de Adriana Queiroz Testa, (Fonte: Educ. Pesqui. 34(2): 291-307, ND, Ago. 2008).	
Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI, de Amarilio Ferreira Jr. E Marisa Bittar (Fonte: Educ. Soc. 25(86): 171-195, ND, abr. 2004).	
Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. Autor(es): Dulce Maria Pompêo de Camargo e Judite Gonçalves de Albuquerque (Fonte: Cad. CEDES 23(61): 338-366, ND, dez. 2003).	
Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos, de Marta Rosa Amoroso (Fonte: Rev. Bras. Ci. Soc. 13(37): 101-114, ND, jun. 1998).	

Fonte: SciELO (04/06/2010).

No que tange ao descritor *indígena*, apesar dos 192 artigos terem como foco os indígenas, a forma como os temas foram estudados não coincide com o que pretendo investigar nesta pesquisa. Os textos abordam questões relacionadas à saúde e ao meio ambiente, dentre outras dimensões da vida indígena, sem relacioná-las com a escola ou ao cotidiano escolar.

Entretanto, o artigo intitulado “Educação indígena na escola”, de Bartomeu Melià (1999), localizado em duas buscas (com os descritores *Indígena* e *Escola Indígena*), discute o modo como os povos indígenas, por meio da educação, mantêm, por gerações, seu modo de ser e de transmitir sua cultura. O autor sustenta o pressuposto de que não há um problema de educação indígena e sim uma solução indígena ao problema da educação. Esse artigo contribuiu com minhas questões de pesquisa por abordar a educação escolar indígena com suas particularidades, esclarecendo a diferença entre as concepções de escola indígena e de escola para indígenas.

Com o descritor *escola indígena*, selecionei quatro resumos: Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani; Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola; A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena; Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões, mas analisei mais detidamente apenas o texto de Maria Aparecida Bergamaschi (2007), *aEducação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani*. A autora aborda os processos de escolarização, destacando as formas de apropriação que ocorrem na escola, por meio de práticas escolares que constroem um modo próprio de ensinar. Seu texto propicia uma reflexão específica para quem irá pesquisar outras etnias (Makuxi e Wapixana). Para ilustrar, cito algumas categorias-chave que fazem sentido para organização da minha pesquisa: “os sentidos da escola”; “o processo que, de uma escola para os índios, vai constituindo-se escolas indígenas”; assim como quando a autora aborda a questão referente a “considerar as diferenças”, referindo-se às diferenças entre os indígenas e os não indígenas.

Dediquei uma atenção maior à parte III: *Educação e Escola*, mais especificamente ao ponto por ela intitulado: *por que querem a Escola? Por que não a querem?* E também: *É mais difícil fazer uma Escola Diferenciada*. Assim como a maneira que utilizou as fotografias para ilustrar os textos.

No artigo *Desafios da Educação Indígena no Brasil: Um balanço da produção acadêmica*, de Raimunda Maria Rodrigues Santos e Neide Vieira de Siqueira (2009), as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa bibliográfica, na qual analisaram o conteúdo dos resumos de dissertações e teses sobre educação indígena, defendidas em programas de pós-graduação, entre 1978 e 2007, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Também foi importante a leitura do Inventário elaborado por Grupioni (2003) sobre o mesmo tema, tendo como recorte temporal o período de 1978-2002.

Santos e Siqueira (2009) confessam terem esbarrado na dificuldade de dar um tratamento estatístico aos resultados obtidos, assim como realizar uma análise para a definição de um enfoque predominante diante da diversidade de temas. Assim, no Quadro 4, apresento a relação das temáticas mais presentes no trabalho elaborado pelas autoras.

Quadro 4 - Recortes Temáticos das Dissertações e Teses sobre Educação Indígena.

O papel da escola em determinadas comunidades indígenas;
Análise do currículo de escolas indígenas;
Uso de diários de classe por professores indígenas;
Produção de materiais didáticos;
Análises de programas e formação de professores indígenas;
Políticas indigenistas;
Ações dos movimentos indígenas pela educação escolar;
História da implantação de escolas em terras indígenas;
Relação entre oralidade e escrita na alfabetização de indígenas;
Descrições linguísticas de línguas indígenas;
Bilinguismo;
Processos de alfabetização em português e em processos de alfabetização da língua materna;
Estudos linguísticos;
Formas de transmissão de conhecimento;
Processos de socialização de crianças indígenas;
Práticas linguística, discursivas e de letramento;
Contribuição de algumas disciplinas para a escola indígena;
Análise de textos escritos por alunos e professores indígenas;
Aquisição de segunda língua; noção de infância;
Processo de aprendizagem; pedagogias indígenas;
Planejamento nas escolas indígenas;
Valorização da identidade cultural no processo de ensino;
História da educação escolar indígena; análise de documentos oficiais;
Relação entre educação e direito; papel do Estado na implementação de políticas Educacionais;
Análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena;
Atuação de Secretarias Estaduais e Municipais na educação indígena.

Fonte: Elaborado por Santos e Siqueira (2009), com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1978-2007) e GRUPIONI (2003).

As autoras identificaram 210 palavras-chave indexadas com os resumos. Elas optaram pela quantificação dos termos que aparecem em cinco ou mais trabalhos, e organizaram a listagem que apresento no Quadro 5.

Quadro 5- Palavras-Chave

PALAVRAS-CHAVE	Nº DE OCORRÊNCIAS
Bilinguismo	5
Cultura	7
Currículo	6
Educação	31
Educação Indígena	25
Etnomatemática	7
Formação de Professores	5
História	5
Identidade	9
Índios	9
Professores Indígenas	5

Fonte: Elaborado por Santos; Siqueira (2009) com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1978- 2007) e Grupioni (2003).

Segundo Raimunda Maria Rodrigues Santos e Neide Vieira de Siqueira (2009, p. 17) “nos resumos estudados, os debates sobre a Educação Escolar Indígena são apresentados sob perspectivas teóricas de diferentes áreas do conhecimento”. Fato que evidencia a diversidade de enfoques pelos quais se pode construir conhecimentos sobre e a partir das relações entre a cultura escolar e a cultura indígena. No caso da minha tese, faço opção de pautar-me pela Teoria da Complexidade para compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima.

2.3 Contribuições da Teoria da Complexidade

Pode-se afirmar que pesquisar escolas é pesquisar o “complexus” (Morin, 2011), pois elas se constituem de diversos e diferentes elementos inter-relacionados que podem se originar- no plano organizacional, no plano pessoal ou no plano profissional.

Considerando os sujeitos e os objetos Morin (2011, p. 41) afirma que: “[...] só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeitos em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se definir-se, pensar-se, etc., mas também existir)”.

De acordo com Morin (1996, p. 48), a sociedade é formada por sujeitos que são produtos do meio e, assim, a sociedade é “o produto de interações entre indivíduos [...]. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos”. Morin (2009, p. 20) complementa afirmando “[...] que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes”.

Cada indivíduo reage às “informações” que recebe do meio em que vive e as interpreta de forma única, retribuindo à sociedade de maneira específica. Podemos dizer que o sujeito ao se constituir, participa da constituição da sociedade na qual está inserido.

Nós vivemos em sociedade onde a autonomia do sujeito, como tal, emerge a partir do momento em que ele faz uma escolha de seus valores, - os elege e, nesse momento, leva-os consigo e se identifica com eles. Eu diria que a tomada de consciência não pode ser, por si mesma, um ato de princípios ético, mas pode ser um ato de iluminação ética. (MORIN, 1996, p. 57).

No caso das escolas, existem diversos processos que, ao estudá-las, devem ser levados em consideração, por exemplo, a interpretação única de cada indivíduo ao que ocorre ao seu redor, as relações com o meio, sua constituição familiar, sua saúde, entre outros processos. Segundo Morin (1996), devemos estabelecer relações entre as coisas que estão separadas e, com isso, criar o que ele chama de macroconceitos: conceitos que se articulam uns aos outros, conceitos encaixados. Uma pessoa é constituída no dia a dia, dentro de uma sociedade, recebendo influências externas e internas do meio, dessa forma “não se pode pensar no objeto sem o sujeito e nem no sujeito sem o objeto” (MORIN, 1996, p. 56).

A compreensão da formação desse mundo complexo impõe a exigência da definição da concepção de sujeito. Para Morin (1996, p. 48), “a definição de sujeito supõe a autonomia-dependência do indivíduo, ainda que não se reduza a isso” e recomenda que “devemos fazer toda uma reconstrução conceitual em cadeia para conceber a ideia de sujeito” (p. 55).

Além de considerar a complexidade que caracteriza uma escola, nesta pesquisa darei uma atenção especial à dimensão cultural, pois o fato da pesquisa ter como contexto uma escola indígena, essa dimensão adquire singular importância.

Ao considerar como sujeitos os atores sociais que participam, direta ou indiretamente, dos processos de gestão das escolas (sua cultura) e como objeto a

instituição escola, posso imaginar que a cultura da comunidade integra a escola, e a cultura escolar integra a cultura da comunidade. Isto porque, segundo Morin (2011, p. 42), “[...] pode-se efetivamente adiantar que a consciência, de uma maneira incerta sem dúvida, reflete o mundo: mas se o sujeito reflete o mundo, isto pode também significar que o mundo reflete o sujeito”.

Igualmente merece atenção o que ocorre quando o “novo” e o “antigo” se “encontram”, ou seja, quando se constitui uma escola, atende-se as expectativas e as exigências legais ao mesmo tempo em que se busca respeitar e manter a cultura indígena local.

Libâneo (2005), ao elaborar uma síntese classificatória das teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho docente, situa a Teoria da Complexidade no interior da corrente Holística, auxiliando, com isso, na compreensão da relação dessa teoria com os processos de produção de conhecimento.

Somente a soma do conhecimento das partes não é suficiente para se conhecer as propriedades do conjunto, propriedades essas que emergem das relações dinâmicas estabelecidas entre as partes e o todo. Portanto, *o todo é maior do que a soma de suas partes*. Por outro lado, quando se toma o todo não se vê a riqueza das qualidades das partes, por ficarem inibidas e virtualizadas, impedidas de expressarem em sua plenitude. Então, diz-se, também, que *o todo é menor do que a soma de suas partes*. As relações das partes com o todo por serem dinâmicas, pode-se dizer que *o todo é, ao mesmo tempo, menor e maior que a soma de suas partes*. (MORIN, 1991, p. 123).

Essa percepção de que o todo é, ao mesmo tempo, menor e maior que a soma de suas partes facilita a compreensão de que todos os elementos (partes) que constituem as escolas, sem fragmentá-los, articulam-se, complementam-se, são constituídos e construtores de significados. Segundo Santos (2009, p. 15), “a fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos”.

Santos (2008) recorre a David Bohm e Edgar Morin (Princípio Holográfico e Princípio Hologramático respectivamente), Niels Bohr (Princípio da Complementaridade dos opostos), Werner Heisenberg (Princípio da Incerteza), Basarab Nicolescu (Princípio da Transdisciplinaridade), Humberto Maturana e Francisco Varela (Princípio da Autopoiese) “no resgate de um sentido do conhecimento para a vida, elo perdido com a prática de sua fragmentação. [...]”.

Esses princípios estão integrados à Teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade”. (SANTOS, 2008, p. 1).

Resumo esses cinco princípios apoiada em Santos:

1. Princípio Holográfico

De acordo com Santos (2007), esse princípio foi elaborado por David Bohm (1992), e afirma “que a parte não somente está dentro do todo, senão que o próprio todo também está dentro das partes. Com isso, ressalta-se o **paradoxo** do **uno** e do **múltiplo**, ou seja, da íntima **relação e interdependência** entre dois termos polarizados na era moderna” (grifo do autor, p.110). O autor segue afirmando que, para Bohm, esse princípio remete à “articulação dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal” (SANTOS, 2007, p. 110).

Segundo Santos (2008, p. 7), David Bohm afirma que “Muitos dos nossos problemas devem-se à tendência a fragmentar o mundo, a ignorar a interligação dinâmica de todas as coisas e a desconhecer que o universo é constituído como um holograma”.

O mundo não é estático, assim como a vida do indivíduo *sofre* interferências. Esse encontro de passagens internas e externas toma determinada forma “ao serem processadas pelas condições de cada estrutura orgânica: pré-concepções, histórias de vida, expectativas ou utopias. Desse modo, as reações humanas dependem dos contextos individuais, sociais, éticos e utópicos” (SANTOS, 2008, p.112), constituindo-se em uma rede de articulações não muito visíveis para quem está observando de fora.

2. Princípio da Transdisciplinaridade

O princípio da transdisciplinaridade considera “o conceito de **conhecimento como uma rede de conexões**” e acredita que “o conhecimento nunca é definitivo. Ele está ligado às circunstâncias históricas e individuais, que são sempre dinâmicas”. (SANTOS, 2007, p. 114). No conhecimento em rede, existe uma conexão entre os elementos que a constituem e esses elementos possuem movimento.

Essa expressão - “uma rede de conexões” - na construção do conhecimento de cada sujeito é um princípio que levarei em consideração em minha pesquisa, pois

essa construção do sujeito, além de ser individual, também é coletiva, na medida em que as circunstâncias históricas que os constituem também contam. De acordo com Morin (2011, p. 58) “[...] o próprio ser se transforma com o passar do tempo [...]”.

3. Princípio da Complementaridade

De acordo com Santos (2007, p. 115), esse princípio “contrapõe um olhar distinto, ao articular os opostos: razão & emoção, indivíduo & sociedade, saúde & doença, subjetivo & objetivo, sapiens & demens, bem & mal, clausura & abertura das crenças ou das teorias”. O autor utiliza o símbolo & para enfatizar a característica associada. Nem só razão nem só emoção.

4. Princípio da Incerteza

A incerteza é algo inerente à vida do ser humano e que precisa, por sua parte, estar preparado para as ocorrências imprevisíveis ou mesmo as previsíveis. De acordo com Santos (2007, p. 118), “A **Incerteza** diz respeito às características dinâmicas do sujeito, do conhecimento e da sociedade humana. A certeza construída terá sempre uma janela aberta à Incerteza; portanto, deve-se lidar com certeza e, ao mesmo tempo, incerteza”.

O indivíduo deve estar preparado para lidar com as mudanças e com as situações inesperadas que contribuem para constituir o indivíduo, ao que ele irá se transformando no decorrer da vida. De acordo com Santos (2007, p. 118):

Separar e distinguir não significa cortar. Do mesmo modo, unir e conjugar não significa totalizar. A realidade não é linear. Ao processo de disjunção, deve-se também pressupor a conjunção. A globalidade está sujeita a uma infinidade de fatores, tanto subjetivos como objetivos, e a Incerteza é um princípio integrado à vida.

As ações e decisões tomadas na vida pessoal, profissional e social no contexto das escolas estudadas também estão sendo construídas no dia a dia, e no constante movimento da dinâmica dos processos escolares e de gestão. No que tange às certezas e às incertezas, estas são permanentemente informadas pelos traços culturais, no caso das comunidades escolares indígenas.

De acordo com Santos (2007, p. 119), o Princípio da Incerteza:

Legitima o que sempre vem acontecendo na vida cotidiana e acompanha o homem desde o seu nascimento até a morte. No cotidiano, a articulação dos

contrários é constantemente realizada por qualquer ser humano, na tomada de decisões para sua sobrevivência. Tem-se certeza de algumas coisas, porém, na tomada de decisões, tem-se que pensar na multiplicidade de referências implicadas e incertas. Esse fenômeno é tão íntimo do homem que passa despercebido. Constantemente, lida-se com os paradoxos: certeza-incerteza, conservadorismo-inovação, ordem-desordem. O que é certo e o que é errado depende da premissa teórica. Os contrários são geradores de vida e fazem parte do processo evolutivo.

As decisões são difíceis, pois, mesmo muitas vezes sem intencionalidade, são tomadas de acordo com cada situação e conforme o contexto em que o sujeito se encontra. Se a decisão é individual, é formada por apenas um olhar, por isso, a importância das discussões para a formulação das decisões coletivas nas escolas. Não que com isso garanta uma certeza absoluta, mas certamente serão considerados mais aspectos antes da tomada de uma decisão e, sobretudo, serão consideradas as referências culturais.

5. Princípio da Autopoiese

Autopoiese é um termo empregado por Maturana e Varela (1995) e significa **autofazer-se**. Segundo Santos (2007, p.121-122):

Por isso se diz que **todo o conhecimento é uma reconstrução do conhecimento**. Trata-se de uma atividade auto-organizativa que produz diferenças devido à diversidade do meio, das relações humanas, da carga genética de cada indivíduo e da história de vida. O ser humano aprende não apenas usando a razão e o intelecto, mas também mobilizando sensações, emoções e intuições. A aprendizagem emerge de dentro do sujeito cognoscente. Como indica o termo **autopoiese** (autoconstrução), estabelece relações com o novo na produção da vida, reestruturando o seu próprio organismo.

Esse princípio, contribui na compreensão de como a cultura indígena vem se *autoconstruindo* no decorrer dos anos devido às mudanças ocorridas em seu entorno e que influenciaram no seu dia a dia: as influências do meio, as relações humanas, os conflitos internos de cada sujeito entre seu passado, seu presente e seu futuro. A escola faz parte desse processo, que, de acordo com Santos (2007, p. 122), é produzido pelos sujeitos contextualizados: “um sistema aberto que possui uma estrutura própria de autorregulação, e dispõe de um modo particular de construção, sempre inserido no meio ecológico dentro do qual interage e assume compromissos e responsabilidades”.

Os cinco princípios, apresentados separadamente, concorrem para a compreensão do que Morin (1991, p. 123) quer dizer quando se refere ao pensamento complexo:

Pensar Complexo é pensar em movimento, ou seja, em processo. Dialogar com as diversas visões e, através do olhar holográfico, pensar transdisciplinar, complementando as diversas dimensões do homem e do conhecimento, chegar a um macroconceito. Mas o macroconceito não é ponto de chegada no sentido das tábuas de Moisés (leis). Não é estático. Ele se situa num terreno movediço, sempre sujeito a incertezas e transformações. Não há chegada, senão abstrata e momentaneamente. A desagregação, o religar outra vez e o contextualizar novamente são incessantes. Enquanto houver vida no homem, este processo é interminável.

Compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão da Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio e da Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila exige um pensar complexo. E de acordo com Morin (2011) existem três princípios que podem ajudar a pensar a complexidade.

O primeiro é o princípio que denomino dialógico. [...] O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

O segundo princípio é o da recursão organizacional. [...] A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. [...] Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores. A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produzidor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoproduzido.

O terceiro princípio é o princípio hologramático. Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...] A ideia pois do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo. É um pouco a ideia: 'Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo'. (MORIN, 2011, p. 74-75).

Utilizarei os princípios acima citados, em minha análise, abordando a influência da comunidade na escola e a da escola na comunidade, considerando que *os sujeitos constituem a comunidade que produz os sujeitos* e de que "otodo está na parte que está no todo" (MORIN, 2011, p. 75).

2.3.1 Cultura

Morin (1991, p. 13) afirma que “tradição, educação, linguagem são constituintes nucleares da cultura e formam, em conjunto, os ídolos da sociedade (<<tribos>>)”, dessa forma “*Cultura e sociedade encontram-se em relação geradora mútua*” (p. 17), e, nesta relação, ocorrem interações entre indivíduos, sendo eles próprios portadores/transmissores de cultura; assim estas interações regeneram a sociedade, que regenera a cultura.

De acordo com Morin (1991, p. 20), o conhecimento está na cultura, assim como a cultura está no conhecimento, considerando que ela fornece ao pensamento “as suas condições de formação, de concepção, de conceptualização. Ela impregna, modela, e eventualmente dirige os conhecimentos individuais”. Assim a cultura é “co-produtora da realidade observada e concebida por cada um. As nossas percepções estão sob controle, não só de constantes fisiológicas e psicológicas, mas também de variáveis culturais e históricas”. (MORIN, 1991, p. 21).

O autor afirma que “os homens de uma cultura, pelo seu modo de conhecimento, produzem a cultura, que produz o seu modo de conhecimento. A cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura” e que o “conhecimento depende de múltiplas condições socioculturais, e, em retorno, condiciona essas condições” (MORIN, 1991, p. 21).

Devemos levar em consideração que o indivíduo está em constante busca de conhecimentos e para isso aberto a aquisição de conhecimento, informação, uma nova ideia, e essas aquisições do “mundo exterior” podem, segundo Morin (1991, p. 22) “modificar uma cultura, transformar uma sociedade, mudar o curso da história”.

Dessa forma, podemos considerar que, se o conhecimento está extrinsecamente e intrinsecamente relacionado aos processos culturais, o mesmo está sempre em constantes transformações e estas transformações culturais são concebidas dentro do contexto sócio-histórico, onde elas transformam e serão transformadas.

Em qualquer sociedade humana o indivíduo tem a identidade pessoal e familiar (filho de) e vai, segundo Morin (1991), na cultura e pela cultura desenvolver sua própria identidade individual e adquirir, conseqüentemente, a sua identidade social.

2.3.2 Sistema e Organização

Morin (1997, p. 92) define sistema como uma “inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global”. Que “comporta duas características principais: a primeira é a inter-relação dos elementos, a segunda é unidade global constituída por estes elementos em inter-relação”.

E afirma que organização “é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos”. (MORIN, 1997, p. 101).

Se pensarmos a escola como organização, ela possibilita certa inter-relação entre os elementos que a compõem, mesmo considerando as influências externas e internas, pois esses elementos fazem parte do todo. Dessa forma, demonstra que é “um sistema é um todo que toma forma ao mesmo tempo que os seus elementos se transformam” (MORIN, 1997, p. 111) e o sistema somente será construído na e pela transação sujeito/objeto.

Quando ocorrem transformações em partes de um todo, isso faz com que eles percam elementos e adquiram outros, transformando dessa maneira o todo.

O autor afirma que a organização de um sistema e o próprio sistema são constituídos por inter-relações. E a noção de sistema completa a noção de organização e vice e versa. [...]. Que “a organização é o rosto interiorizado do sistema (inter-relações, articulações, estrutura), o sistema é o rosto exteriorizado da organização (forma, globalidade, emergência)”. (MORIN, 1997, p. 139).

2.4 Cultura e Diversidade Cultural

Segundo Thomaz (1995), os povos indígenas, longe de constituírem um todo homogêneo, são distinguidos pelas particularidades culturais de cada grupo ainda que haja uma série de características que os aproximem em contraposição aos demais membros da sociedade nacional. No que se refere à cultura, o autor afirma que consiste em um fenômeno unicamente humano, pois resulta da capacidade do homem de criar significados para tudo que lhe cerca, sejam suas ações, objetos ou informações recebidas de outrem. Apesar de não ser um fenômeno individual, costuma-se discutir a cultura relacionando-a a grupos étnicos ou a nações. Assim, dentro de um território macro, por exemplo o Brasil, podemos encontrar grupos que

se diferenciam por possuírem traços culturais que os diferenciam de outros grupos pertencentes a essa mesma nação, resultando no que chamamos de diversidade cultural.

Thomaz (1995) defende que a cultura deriva da capacidade e necessidade que o homem possui de aprender e de compartilhar com seu grupo de convivência os significados atribuídos a suas experiências de vida. A respeito disso, Geertz (1978, p.58), antropólogo norte-americano, afirma:

Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da experiência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.

A cultura é, pois, condição para a existência humana. O contexto social é formado por um conjunto de signos que são interpretados e aceitos pelos atores sociais, definindo a cultura de uma sociedade. Nas palavras de Tassinari (1995, p. 448), “podemos chamar de *cultura* o conjunto de símbolos compartilhados pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações”. A autora afirma ainda que algumas noções estão relacionadas a este conceito de cultura: o código simbólico que chamamos de “cultura” permeia todos os momentos da vida social; a cultura diz respeito a uma capacidade comum a toda a humanidade; cada cultura é compartilhada, formulada e transformada por um determinado grupo social; toda a cultura é dinâmica, ou seja, vai se transformando através da história.

No que tange à diversidade das culturas humanas, Lévi-Strauss (1989, p. 331) afirma que “a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer”.

A diversidade cultural tem causado no homem reações diversas quando em contato com uma cultura distinta à sua. Mas, de acordo com Thomaz (1995, p. 430), “uma coisa, porém, caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura. A este estranhamento chamamos *etnocentrismo*”. Em palavras do autor:

O etnocentrismo consiste, pois, em julgar como ‘certo’ ou ‘errado’, ‘feito’ ou ‘bonito’, ‘normal’ ou ‘anormal’ os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais. O etnocentrismo pode constituir numa desclassificação de práticas alienígenas mas também na própria negação da humanidade do outro. É importante dizer, porém, que o etnocentrismo caracteriza, de diferentes formas, todos os povos. (THOMAZ, 1995, p. 431).

Podemos considerar essa diferença entre os povos, essa diversidade existente, se pensarmos especificamente nas etnias indígenas e não indígenas por meio de dois enfoques propostos por Tassinari (1995): as diferenças que existem entre as sociedades dos indígenas e a nossa sociedade e as diferenças existentes entre os próprios povos indígenas. A autora apresenta, como prova de sua argumentação, pares de palavras que estabelecem fronteiras entre os homens e marcam as diferenças entre eles. Seu objetivo é demonstrar que ao longo da história construiu-se um paradigma de dicotomias em que um termo tende excluir outro. Assim, palavras como “civilizados”, “sociedade moderna”, “sociedade envolvente”, “sociedade complexa”, “civilização ocidental” são utilizadas em referência ao “não indígena”; “selvagens”, “sociedades primitivas”, “sociedades tribais”, “sociedades simples” marcam as fronteiras entre o mundo do “não indígena” e o mundo do “indígena”, revelando as diferentes faces e fases do etnocentrismo.

Os povos indígenas também fazem o mesmo uns com os outros e em relação a nós. Possuem termos para designar seu grupo: ‘nossa gente’, e para nomear os outros povos indígenas com os quais têm contato. No entanto, utilizam de uma mesma categoria, como o termo ‘brancos’, que inclui as populações de cidades vizinhas, nem sempre ‘brancas’, fazendeiros, missionários, antropólogos, garimpeiros, comerciantes, madeireiros, apesar de tão diferentes em seus atos, intenções e, como vimos, em seu modo de vida [...]. (TASSINARI, 1995, p. 446).

Para Thomaz (1995, p. 438), diante do avanço da civilização ocidental, as culturas exóticas (aparentemente) sucumbiram e esse processo ficou conhecido como aculturação, “que supunha a perda da cultura de um dado grupo quando em contato com outro tecnologicamente superior”, e o mundo contemporâneo tenderia, então, a uma entediante monotonia e à homogeneização.

É preciso considerar, no entanto, que a cultura é um fenômeno dinâmico, passível de ser alterado, reinventado, conforme as ações dos sujeitos. Nesse sentido, Thomaz (1995, p. 439) diz que:

Os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos, não sendo assim aculturados.

O autor explica que os grupos indígenas incorporam valores da sociedade ocidental, ressignificando-os e, assim, incorporam-nos a sua cultura, sem que esta seja substituída pela cultura do outro, sem que deixem de ser identificados por suas tradições. Devido a essa capacidade, ao contrário do que se pensou, “os índios nem perderam a sua cultura nem desapareceram, como mostra a recuperação demográfica dos últimos anos” e “é desta perspectiva que se deve observar o fenômeno cultural: a cultura como um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados”.(THOMAZ, 1995, p. 440).

As mudanças culturais ocorrem com os mais diversos e diferentes povos. Segundo Tassinari (1995, p. 450), “não existe uma história única a ser trilhada por todos os povos e, por isso, se uma sociedade indígena passa por alterações, ela não precisa necessariamente mudar no sentido da nossa sociedade e tornar-se ‘igual a nós’”.

Recupero, igualmente, o conceito de etnia para ampliar compreensão dos processos que ocorrem no interior dos diferentes povos e da relação de uns com os outros. A etnia será um termo muito utilizado nesta pesquisa e se refere ao grupo étnico a que o indígena pertence, sua descendência e sentimentos de pertencer a um grupo específico.

Outro conceito relacionado à organização social é a etnicidade que, nas palavras de Barth “[...] é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores”. (BARTH *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 141).

Fredrik Barth (1969 *apud* OLIVEIRA, 1976, p. 10 - 11) afirma que um grupo étnico designa uma população que:

- se perpetua principalmente por meio biológicos;
- compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática em formas culturais num todo explícito;
- compõe um campo de comunicação e interação;
- tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituintes de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem.

As características expostas por Fredrik Barth, aliadas às afirmações de D. Glaser e R. Cardoso de Oliveira (*apud* OLIVEIRA, 1976, p. 3), permitem concordar que a “identificação étnica refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros”.

Barth(1969 *apud* OLIVEIRA, 1976, p. 4) completa: “na medida em que os agentes se valem da identidade étnica para classificar a si próprios e os outros para propósitos de interação, eles formam grupos étnicos em seu sentido de organização”.

Assumindo essa definição conceitual para compreender a identificação étnica, entendo como necessário explicitar a delimitação conceitual do termo *identidade* que, de acordo com Berger e Luckmann (*apud* OLIVEIRA, 1976, p. 43), “é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade”. A identidade resulta, pois, da interação, da diferenciação que os grupos sociais utilizam em suas relações para serem reconhecidos como únicos.

Por essa perspectiva, comungo com Paredes (1996, p. 22), para quem “a verdadeira identidade está construída no interior de cada pessoa e de cada grupo social”, fazendo com que “cada um se sinta ele mesmo, único, irrepetível e, às vezes, diferente dos demais, ao mesmo tempo que pertencente a esse grupo social”.

Entendo que a identidade do sujeito é constituída conforme se iguale ou se diferencie dos valores e crenças compartilhados com outros membros do grupo que integra. Ou seja, o sujeito adota compromissos cognitivos e comportamentais relacionados diretamente com o pensamento social do grupo de referência. Assim, quanto maior a intensidade da aproximação de seus atos aos padrões predominantes no grupo, maior será sua aceitação pelos demais seguidores. O resultado desse processo é o sentimento de pertencimento por ele experimentado. Ter uma identidade, portanto, é reconhecer-se como parte de um grupo, estar aberto às mudanças culturais, que sejam incorporadas por seu grupo, ocasionadas pelas relações sociais. Martínez e Burbano (1994, p. 50) complementam:

Em definitivo, a identidade está marcada por Traços substanciais que fazem com que o indivíduo (entendamos grupos sociais) se converta numa pessoa (entidade) idêntica a si mesma, autêntica, dona de si mesma e com capacidade de autodeterminação. Identificar-se é apropriar-se da própria existência. A identidade cultural se configura desde o interior da própria cultura e em diálogo com as outras culturas.

Oliveira (1976, p. 44) refere-se ao sistema interétnico afirmando que:

Como um sistema cultural inclusivo, ou, em outras palavras, tomando a 'cultura do contato' que lhe é subjacente, a gramaticalidade das relações de identidade estaria em função das etnias em contato num sistema interétnico envolvendo *Tükúna* e brasileiros regionais, por exemplo; as identidades 'caboclo' e 'civilizado' (como assim são concebidas no interior do sistema interétnico e nos termos da 'cultura do contato') são perfeitamente gramaticais (e complementares), enquanto *caboclo/teti* (Tuxaua ou 'chefe') ou *caboclo/teku* (nome de clã) não o são. [...].

No que diz respeito às relações sociais em diálogo com as diferentes culturas, há diferentes formas de abordagens, entre elas: multiculturalismo, interculturalismo, pluriculturalismo e transculturalismo.

Segundo Candau (2003), no que se refere aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo (aproximações e diferenças), não há consenso na literatura disponível, e, para tentar esclarecer o conflito conceitual, a maior parte dos autores propõe uma "análise semântica" entre os prefixos (multi, pluri, inter, trans) e alguns autores, como Jordan (1996), consideram que frequentemente os termos multicultural e intercultural têm sido empregados como sinônimos. Ambos os processos são relacionados aos valores, às práticas, tradições e identidades dos diferentes grupos sociais que pertencem a uma mesma comunidade política. O multiculturalismo, segundo Costa e Werle (2000, p. 207):

É a expressão da afirmação e da luta pelo reconhecimento desta pluralidade de valores e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de direito, mediante o reconhecimento das necessidades particulares dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos.

É procedente, pois, a necessidade de o Estado adotar estratégias e políticas que atendam a diversidade e multiplicidade de processos inerentes às sociedades multiculturais. E, assim, à medida que as culturas coexistirem em um plano de igualdade, pode-se dizer que nessa sociedade vivencia-se o interculturalismo (SORIANO, 2004, p. 91). A interculturalidade diz respeito, então, aos grupos sociais reconhecerem-se como diferentes, compreenderem e respeitarem-se mutuamente, pois segundo Candau (2003, p. 4):

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes.

Assim, a interculturalidade não pode ser concebida como tolerância às diferenças culturais, uma vez que favorece a transformação das culturas por processos de interação. Além disso, Barth (1976) considera que grupos étnicos são formas de organização social, pois permite que os membros de um grupo identifiquem-se e sejam identificados pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem.

Sob essa perspectiva, podemos entender os traços culturais como uma ação ativa, estando, portanto, permanentemente em mudanças e em re-elaboração. E reconhecer na escola um recurso para reforçar e disseminar a cultura e a identidade de uma comunidade escolar e local, por meio de contatos interétnicos.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Este capítulo está dividido em quatro subcapítulos, o primeiro intitulado “Ocupação do território brasileiro e a constituição da educação escolar indígena no Brasil” aborda desde o início da constituição da educação escolar no Brasil; o segundo refere-se a “educação escolar indígena em Roraima”; os dois últimos abordam a “gestão escolar” e a “gestão das escolas indígenas”.

3.1 Ocupação do território brasileiro e a constituição da educação escolar indígena no Brasil

O processo de povoamento das terras indígenas do Brasil pode ser descrito e compreendido por meio de diferentes perspectivas. Aonde distintas interpretações podem ser conferidas ao modelo de ocupação, tendo em vista que esse processo envolveu diferentes atores. É possível compreender melhor o que digo fazendo uma relação com a afirmação do *descobrimento* do Brasil. Para os indígenas, o termo *descobrimento* não é interpretado da mesma maneira que os povos de etnias não indígenas, considerando que aqueles já habitavam as terras brasileiras e, assim, entendem que eles é que foram descobertos e não somente suas terras.

Grupioni (1995, p. 485) chama a atenção “para o fato de que cada cultura vê o mundo, através de pressupostos que lhes são próprios; muitas vezes, não só vemos, como também julgamos”. No decorrer do texto, refiro-me aos indígenas utilizando a terminologia conforme Artigo 3.º da Lei 6.001, (BRASIL, 1973): “I – Índio ou Silvícola – É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”.

Há outras denominações e classificações atribuídas para a identificação dos indígenas, conforme o *site* do IBGE (Nomes e Classificação dos índios, 2010):

- **Índio:** A palavra índio deriva do engano de Colombo que julgara ter encontrado as Índias, o ‘outro mundo’, como dizia, na sua viagem de 1492. Assim, a palavra foi utilizada para designar, sem distinção, uma infinidade de grupos indígenas;
- **Gentio:** O coletivo gentio foi utilizado pelos jesuítas. Com o tempo, o vocábulo gentio ou pagão passou a significar o oposto de cristão, pois, no entender dos padres, os gentios eram ‘governados pelo demônio’;

- **Inimigos ou contrários:** Expressão utilizada para diferenciar os nativos que não pertenciam aos grupos considerados pelos colonizadores como aliados;
- **Negros da terra ou negros brasis:** Duas expressões utilizadas pelos grupos escravocratas para designar genericamente os índios e diferenciá-los dos negros da Guiné, outro termo genérico usado, no caso, para os africanos.

As definições do termo índio são variadas, assim como os aspectos concernentes à imagem que se tinha deles, também, conforme a afirmação de alguns autores de que eles poderiam ser considerados bons, bestiais ou mesmo bárbaros.

Para o imaginário europeu do Século XVI, tal sítio recôndito que guardaria o Paraíso em terra, a julgar pelos primeiros relatos de Cristóvão Colombo (1450-1500), seria o *Orbe Novo*, lugar de bons ares, sem doentes e aleijados, e onde se gozaria de longevidade. Habitantes originais desse Éden perdido os índios eram descritos como dóceis e inocentes. Para Colombo *'uma taboa rasa'*, pronta para receber as inscrições da doutrina da fé e dos bons costumes. Para Caminha *'um papel em branco'* aguardando ser impresso com as coisas da fé cristã. (LACERDA, 2007, p. 30).

Estas são algumas concepções construídas a respeito dos indígenas: seres humanos sem passado nem presente, um recipiente vazio, pronto a ser preenchido. Conseqüentemente ocorreram decepções quando perceberam que eles não correspondiam a esse imaginário.

Padre José de Anchieta (1534-1597), por exemplo, “os via como ‘una brava y carnicera nación’, cuyos miembros hacen ‘ley para si, y no da nada por los pactos y contractos que hacen con los otros’”. (ANCHIETA *apud* LACERDA, 2007, p. 54). E mesmo depois de muitos anos, os indígenas ainda são considerados de diferentes formas, sendo que poucas delas correspondem às características socioculturais desses povos.

Essas visões e características levaram os religiosos a considerar os indígenas como seres culturalmente inferiores, capazes de ser civilizados, sendo essa perspectiva suporte essencial da política indigenista que se desenvolveu no Brasil.

Dentre as diferenças culturais entre os *descobridores* e os povos indígenas, destaco a concepção de trabalho que uns e outros tinham. Os povos indígenas usavam sua mão de obra para a aquisição das mercadorias não existentes (que eles não produziam) na sua comunidade e o que importava para os não indígenas era que eles não fossem entraves para o desenvolvimento e progresso da nação. Nesse contexto, os interesses capitalistas e de proteção nacional não levavam muito em consideração a vida dos indígenas, sua cultura.

No processo de colonização, os indígenas foram utilizados na extração do pau-brasil e firmaram pactos com os não indígenas que os recompensavam com quinquilharias. Em outras palavras, os indígenas constituíam uma mão de obra recompensada com objetos de baixo valor no mercado e inferior ao pagamento de um trabalhador não indígena.

É nesse processo histórico de contato, de exploração, negação da cultura e dos direitos dos povos indígenas que começam a serem esboçadas suas primeiras experiências com a educação escolar. Nesse sentido, acredito que a compreensão da dinâmica da educação escolar indígena atual perpassa pela história do contato, dos movimentos indigenistas e indígenas. É na História que se encontram as razões para o atual estágio da legislação brasileira e da legislação do Estado de Roraima.

A educação escolar indígena no Brasil esteve pautada por mudanças expressas na própria legislação e, em cada um desses períodos, a cultura indígena foi considerada de diferentes maneiras. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), no que se refere à Educação Indígena, afirma:

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. (BRASIL, 2001, p. 59).

Para apresentar um resumo da história da educação escolar indígena, reporto-me a Ferreira (2001), que divide a história da educação escolar para os povos indígenas no Brasil em quatro fases. A primeira – mais extensa – inicia no Brasil Colônia, a partir do processo de escolarização dos indígenas pelos missionários católicos, especialmente os jesuítas. A criação do Serviço de Proteção do Índio (SPI), em 1910, marca a fase seguinte e se desdobra na política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que, em articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas, assume a responsabilidade pela inserção de escolas nas comunidades indígenas. A terceira fase ocorre com o surgimento das organizações não governamentais (CIMI, OPAN, CTI, Comissão Pró-Índio, dentre outras) e do movimento indígena, nos anos finais de 1960. Nos anos 1980, por iniciativa dos

indígenas, inicia-se a quarta fase, quandoos mesmos reivindicam a definição e a autogestão dos processos de educação formal em suas comunidades.

Costa (2005, p. 24) esquematiza a história da educação escolar indígena no Brasil em cinco momentos, sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 6 - História da Educação Indígena no Brasil

Antes da chegada dos portugueses ao Brasil	Visão do Paraíso
1540-1910 (Catequético e colonizador)	Período da educação tradicional Jesuítica e de outras religiões
1910-1970	Período Integracionista do SPI e FUNAI
1970-1980	Período de projetos alternativos comandado pelas ONGs
A partir de 1980	Educação dos Povos Indígenas.

Fonte: Costa (2005).

Comparando o resumo apresentado por Ferreira (2001) com a divisão em cinco momentos, elaborada por Costa (2005), percebe-se similaridade entre as duas proposições e entre as divisões apresentadas com as especificidades próprias de cada uma. As principais medidas de proteção aos indígenas (a partir do século XVI) e a evolução do processo de conquista de direitos no século XX estão registradas a seguir, em formato de quadro (IBGE, 2010), destacando o entrelaçamento dessa história com a legislação:

Quadro 7 - Entrelaçamento da história com a legislação

1570	Primeira lei contra o cativo indígena.	Esta lei só permitia a escravização dos indígenas com a alegação de “guerra justa”.
1609	Lei que reafirmou a liberdade dos indígenas do Brasil.	Importante lei que tentou garantir novamente a liberdade dos indígena, ameaçada pelos interesses dos colonos.
1686	Decretação do “Regimento das Missões”.	Estabeleceu a base de regulamentação do trabalho missionário e do fornecimento de mão-de-obra indígena no Estado do Maranhão e Grão-Pará.
1755	Aprovado o Directorio, que visava, através de medidas específicas, a integração do índio na vida da colônia.	Proibia definitivamente a escravidão indígena.
1758	Fim da escravidão indígena: Directorio foi estendido a toda a América Portuguesa.	Secularização da administração dos aldeamentos indígenas: abolida a escravidão, a tutela das ordens religiosas das aldeias e proclamados os nativos, vassalos da Coroa.
1798	Abolido o Directorio.	O espírito “integrador” desse Directorio conservaria sua força na legislação do Império Brasileiro.
1845	Aprovado o Regulamento das Missões.	Renovou o objetivo do Directorio, e visava, portanto, à “completa assimilação dos índios”.
1910	Criação do SPI.	O Estado republicano tutelou os indígenas
1952	Rondon criou o projeto do Parque Nacional do Xingu.	O objetivo era criar uma área de proteção aos indígenas.
1967	Criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.	Substituiu o extinto SPI na administração das questões indígenas.
1979	Criação da União das Nações Indígenas.	Primeira tentativa de defesa da cultura indígena, importante para a consagração dos direitos dos índios na Constituição de 1988.

Fonte: IBGE (29/09/2010).

No ano de 1750, início da administração pombalina¹, ocorreram mudanças nas políticas indigenistas. Nesse contexto, o trabalho indígena passou do modelo servil para o pago. A questão indígena era discutida pelas tendências Leiga, Clerical e “Científica” (VIEIRA, 2008, p. 154) e mesmo com o advento do Império, em 1822, o panorama da Educação escolar Indígena, em seus aspectos gerais, permaneceu inalterado, pois o Projeto Constitucional, elaborado logo após a declaração da independência, propôs explicitamente a criação de “estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios”. (LUCIANO, 2007, p. 150).

Em 1834, a oferta da Educação Escolar Indígena passa a ser competência das Assembleias Provinciais que, juntamente com os Governos Gerais, deveria promover “a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias”. (LUCIANO, 2007, p. 150).

Com a Proclamação da República, em 1889, e a promulgação da primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1891, a instrução dos indígenas passa a ser responsabilidade dos governos estaduais, sem que a Educação Escolar Indígena perdesse a finalidade civilizatória. Esse foi o seu papel até os anos iniciais do século XX, quando a gestão dessa área passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura (1906) e surgem as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal. Vinculado a esse ministério, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/TN), através do Decreto nº 8.072 (BRASIL, 1910) que, em seu Capítulo V (Das Povoações Indígenas), apresenta as seguintes informações sobre a educação dos indígenas, em especial no parágrafo único:

Art. 15. Cada um dos antigos aldeamentos, reconstituídos de accôrdo com as prescripções do presente regulamento, passará a denominar-se «Povoação Indígena», onde serão estabelecidas escolas para o ensino primario, aulas de musica, officinas, machinas e utensilios agricolas, destinados a beneficiar os productos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agricola.

Paragrapho unico. Não será permittido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a acção do inspector e de seus auxiliares a procurar convencil-os, por meios brandos, dessa necessidade.

Art. 16. Annexas aos campos de que trata o artigo anterior, haverá secções especiaes para apicultura, sericicultura, pequenas industrias, criação de animaes domesticos, etc.

¹Em 1750 o rei de Portugal, D. José 1º nomeia para primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal.

As ações desse novo órgão revelaram que a política governamental para a educação escolar indígena era pautada em uma visão leiga a respeito da cultura indígena. Vieira (2008) analisa relatórios do SPILTN sobre os trabalhos desenvolvidos no Estado do Amazonas e Território do Acre. Transcreve a visão do inspetor Alípio Bandeira que, em 1912, classificou os indígenas do Amazonas como:

- a) os selvagens que não têm relações com civilizados;
- b) os índios que receberam violência dos civilizados;
- c) os que, já estando domiciliados na civilização, formam sociedade à parte;
- d) os que vivem em inteira promiscuidade com os civilizados. (VIEIRA, 2008, p. 159).

A classificação pensada na Proposta de Lei de 1911 tornou-se Decreto de n.º 5.484/1928 que, no segundo artigo, classifica os indígenas do Brasil nas seguintes categorias:

- 1º índios nômades;
- 2º índios arrandrados ou aldeados;
- 3º índios pertencentes a povoações indígenas;
- 4º índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados. (BRASIL, 1928).

No que diz respeito a essa legislação, Scaramucci (2010) afirma que o “Decreto 5.484/1928 regulamentou a capacidade civil dos indígenas, condicionando esta a uma chamada ‘civilização de fato’”. Isso significava que “só adquiria capacidade aquele índio que estivesse culturalmente integrado na sociedade; os que não cumprissem esta incorporação ficavam a cargo da tutela do Estado, pelo SPI [...]”.

Conforme Vieira (2008), o trabalho do general Rondon à frente do SPI em conjunto com os povos indígenas, nas primeiras décadas de sua criação, tinha como estratégia e tática, assim como os militares positivistas, a não violência. O trabalho de Rondon, no entanto, fazia parte de um projeto mais amplo, aliado às elites brasileiras, que buscava corrigir e civilizar os grupos culturais considerados *massas ignorantes*. Essa perspectiva, entretanto, negava a cultura dos povos indígenas.

O fato de os indígenas serem considerados “um estrato social transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais” (LIMA, 1995, p. 120) fez com que o SPI, na década de 1930, fosse transferido para diferentes ministérios. Primeiro, passou a compor o quadro organizacional do Ministério do Trabalho (1930), em seguida, foi alocado no Ministério de Guerra (1934). Nesse mesmo ano, é promulgada uma nova constituição e a União é apresentada como

instituição com poderes exclusivos para legislar sobre assuntos indígenas. Em 1939, O SPI retornou para o Ministério da Agricultura onde permaneceu até sua extinção.

Em virtude do caráter integracionista das políticas indigenistas executadas pelo SPI, a educação escolar oferecida por esse órgão centrava-se no ensino profissionalizante, com o intuito de preparar os indígenas para assumirem postos de trabalho na sociedade nacional. As propostas de educação bilíngue, defendidas pela Conferência da UNESCO de 1950, foram consideradas pelos técnicos do SPI como inviáveis à realidade brasileira, “com base em argumentos que mais expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas”. (LUCIANO, 2007, p. 151). Somente com a extinção desse órgão e implantação, em 1967, da FUNAI, que assumiu as funções do extinto SPI, a educação escolar indígena passou a seguir um modelo “bilíngue”, nesse caso proposto pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) instalado no Brasil em 1956. No quadro desse modelo “alternativo”, a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. [...], as línguas passaram a representar meios de “educação” desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”. (SILVA;AZEVEDO, 1995, p. 151).

Cabe mencionar que o referido modelo ganhou respaldo com os princípios formulados pela Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo reforçado no Brasil com a publicação da Lei 6001 – Estatuto do Índio – de 19 de dezembro de 1973, que recomendava a alfabetização dos indígenas “na língua do grupo a que pertencem”. No entanto, essa mesma Lei não mencionava a necessidade do fomento de programas educacionais que atendessem às “realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a ideia de um bilinguismo meramente instrumental, sem nenhum interesse na valorização das culturas indígenas” (LUCIANO, 2007, p. 151), apresentando em seu Art 4.º (BRASIL, 1973) uma classificação dos indígenas, conforme as relações de contato com os não indígenas:

I – Isolados – Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II – Em vias de integração – Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III – Integrados – Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

Na mesma lei, do Artigo 47 ao Artigo 52, consta o avanço e a conquista dos indígenas para salvaguardar sua cultura e proporcionar uma educação específica:

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

Artigo 48 – Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Artigo 49 – A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Artigo 50 – A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Artigo 51 – A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Artigo 52 – Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação. (BRASIL, 1973).

Com base nesses preceitos legais, a partir da década de 1980, a FUNAI buscou a concretização do projeto nacional de integração dos indígenas. De acordo com Vieira (2008), os não indígenas ofereceram presentes e introduziram bens de consumo industrializados nas comunidades de pouco contato, buscando atraí-los, pacificá-los e inseri-los na *civilização brasileira*. Assim, geraram a dependência dos indígenas a esses órgãos, com base na tutela para controlar suas atividades, transformando-os em consumidores e desestruturando suas relações culturais.

Com a Constituição Federal de 1988 (1990), implementou-se no Brasil um novo modelo de orientação às políticas e legislações da educação escolar indígena. As especificidades culturais das etnias passaram a ser reconhecidas nos processos pedagógicos específicos, com o intuito de atender a essa educação diferenciada, sobretudo no que se refere aos interesses dos indígenas. Foi um avanço, se atentarmos para o fato de que, desde a *invasão* dos povos europeus (na perspectiva indígena), a educação só tinha o cunho de catequizar, de civilizar os *selvagens* (na perspectiva dos colonizadores).

A Constituição Federal de 1988 dedica um capítulo específico aos indígenas. Estabelece os direitos dos povos indígenas e, no parágrafo 2.º do artigo 210, institui que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1990). Isso representa

um avanço na educação e respeito à identidade cultural desses povos. Esse documento propiciou mudanças significativas nas políticas referentes aos indígenas. No que se concerne à educação escolar indígena contemporânea, Luciano (2007, p. 5) diz o seguinte:

A proposta de Educação escolar Indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas. Surgiu na década de 1970 entre os povos indígenas do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados. Apenas duas décadas seguintes, o governo, através do Ministério da Educação, incluiu o tema na sua agenda de discussão, forçado pelas críticas e pressões dos índios e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio. É importante salientar que, a exemplo de outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, às mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, o governo foi forçado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias. As iniciativas eram desenvolvidas como resistência aos modelos colonialistas e integracionistas e como estratégias de luta pela recuperação das autonomias internas e conquista de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídico-administrativas. Também é importante destacar que a partir deste período o centro das discussões acerca de novas políticas indigenistas foi saindo das instâncias do órgão oficial indigenista para a esfera das organizações indígenas que passaram a estabelecer novas relações de parceria política e técnica com outros setores do governo e da iniciativa privada.

Atualmente se espera que nas escolas indígenas ocorram processos escolarizantes compatíveis com uma educação que:

Garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. (LUCIANO, 2007, p. 6).

Hoje, as políticas educacionais para os indígenas resguardam a *autonomia* dessas comunidades ao mesmo tempo em que as vinculam a determinadas obrigações, portanto, as limitam. Por exemplo, os professores das escolas indígenas devem ser indígenas, mas para que isso ocorra, eles devem primeiramente receber formação e prestar concurso. Mas se adquirirem formação e não forem aprovados nos concursos? Os professores indígenas farão concurso apenas nas suas comunidades? Esses são alguns questionamentos relacionados ao que concerne à formação e efetivação dos professores. Além disso, é pertinente considerar outros fatores que influenciam externamente as escolas indígenas e sua *autonomia*, dentre os quais o fato de algumas comunidades possuírem indígenas falantes da língua

materna, mas ainda sem haver concluído o ensino fundamental, aspecto que os tornam inabilitados para assumirem as funções de professor de sua língua.

Além do reconhecimento e a proteção à diversidade étnica e cultural dos indígenas, a Constituição de Federal de 1988 retira o regime tutelar e condena o entendimento que se tinha dos indígenas como incapazes. O Art. 205 refere-se à educação como direito de todos, e o Art. 206 determina os princípios pelos quais o ensino será ministrado (BRASIL, 1990):

Art.205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

Para garantir a oferta de educação escolar indígenas sob esse prisma, novos dispositivos jurídicos e administrativos foram elaborados. Em 1991, foi publicado o Decreto nº 26, de 04 de fevereiro, que determina a transferência da atribuição de oferta da Educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais e municipais de Educação e a Coordenação da política para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), antes sob a responsabilidade da FUNAI. Em 16 de abril de 1991, foi assinada a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559 que criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena (CNEI), definindo suas competências e ações necessárias para seu pleno funcionamento. Nesse mesmo ano, foi nomeado o Comitê Nacional de Educação Indígena, no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (SEF) composto por representantes de diferentes segmentos sociais ligados à questão indígena cujo objetivo foi discutir e avaliar projetos de implantação de políticas educacionais para os povos indígenas.

Em março de 1993, o referido comitê produziu um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, em que, fundamentado na Constituição Federal, discutia pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova Educação Escolar Indígena, tais como especificidade e diferença; escolas indígenas especificase diferenciadas;

interculturalidade; língua materna e bilinguismo; globalidade dos processos de aprendizagem.

Para coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas, que garantissem a inserção dessa proposta de educação escolar indígena, foi criada, pelo MEC, em 1995, no âmbito da SEF, a Coordenação Geral de Apoio à Escola Indígena (CGAEI).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)nº 9394/96, foram estabelecidas ou ratificadas regras especiais para o pleno desenvolvimento da educação escolar indígena, tais como: regime de colaboração entre as três esferas administrativas (municipal, estadual e federal) da educação junto às comunidades indígenas; formação intercultural de professores indígenas; produção de materiais diversificados para uso didático ou paradidático, respeitando os traços culturais e étnicos de cada comunidade; audiência das comunidades indígenas para execução de programas interculturais.

A fim de orientar as escolas na elaboração de projetos políticos pedagógicos, foram editados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (RCNEEI), em 1998, dando um novo perfil à proposta de escola diferenciada, tecendo considerações gerais sobre a educação escolar indígena, amparando a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, em uma perspectiva da integração de seus etnoconhecimentos com conhecimentos universais selecionados.

Para falar sobre a educação escolar indígena, é importante diferenciar as características dessa em comparação com a educação indígena. Segundo o Parecer 14/99, a educação indígena, “designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução”, se refere ao aprendizado de processos e valores de cada grupo social. E, examinada como processo, “a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais”. (Parecer 14/99, BRASIL, 1999).

Um professor da Escola Estadual da Comunidade Guariba, identificando a importância dos estudantes diferenciarem educação escolar indígena e educação indígena, ministrou uma aula sobre o tema pedindo que os estudantes

diferenciassem. E enfatizou que a educação indígena vem dos pais, dos mais velhos.

De acordo com o Parecer 14/99, a educação escolar indígena se refere especificamente à formação escolar, desde a “imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural”, até aos “modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas”.(Parecer 14/99, BRASIL, 1999).

Segundo Rezende (2004, p. 3), os indígenas devem conhecer a sua cultura para assumir uma escola indígena, e que para ele “a *educação indígena* é diferente do que uma *escola indígena*. A *educação indígena* é anterior à *escola indígena*, vai além de simplesmente ter estudantes e professores indígenas na escola (estrutura física)”. De acordo com o mesmo autor, para uma escola ser considerada uma *escola indígena* não basta ter professores e estudantes indígenas estar em um ambiente indígena ou transmitir os conteúdos que vêm nos livros elaborados pelos não indígenas, na língua indígena. A *educação indígena* mostra sua identidade pelos seus conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem, pedagogia diferente, currículos próprios, métodos de avaliação segundo os critérios das etnias e calendários apropriados à cultura indígena.

Sobre essas concepções, vejamos a afirmação de Luciano (2007, p. 3):

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea a consolidação do próprio empreendimento colonial português. Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses. Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem, difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica. O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, carteiras, disciplinas, currículos, diretor etc.) é totalmente estranho as culturas indígenas tradicionais, mas aos poucos foi sendo necessária e importante para a vida pós-contato.

A educação escolar indígena desde a colonização do Brasil passou por diferentes momentos. Segundo o Parecer 14/99, primeiramente foi instrumento de catequização; posteriormente, de formação de mão de obra e depois para incorporar definitivamente os indígenas à nação, como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos ou culturais. Ainda de acordo com o referido parecer, “desde os missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino

catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram”. (Parecer 14/99, BRASIL, 1999).

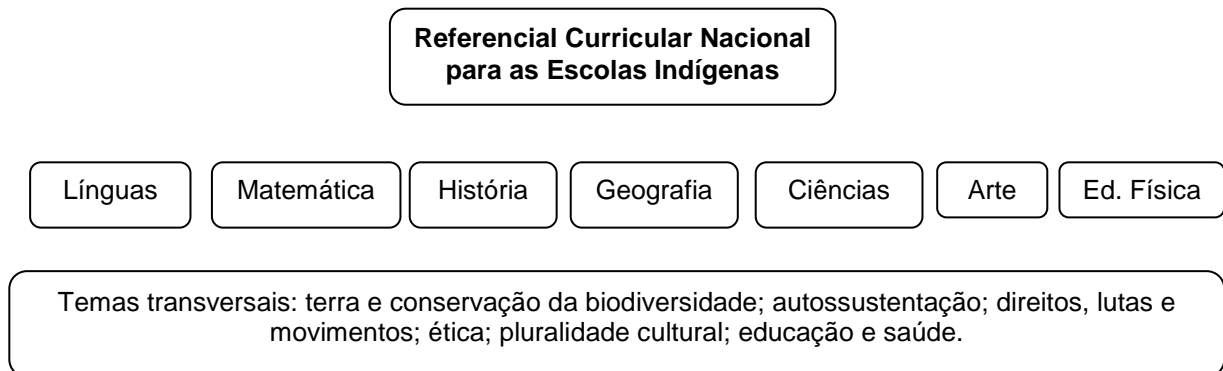
Em 1999, com as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas fixadas pela Resolução Câmara de Educação Básica n.3/1999, a educação escolar indígena começou a mudar. Importantes definições foram inscritas e regulamentadas, no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. São conquistas que vão aos poucos levando a escola a deixar de ser instrumento de imposição de valores de outrem e negação de suas identidades e culturas.

Em continuidade à execução de projetos direcionados ao fomento da educação escolar indígena intercultural e bilíngüe, foi criada, através da Portaria Ministerial 1.290/01, a Comissão Nacional de Professores Indígenas no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental, em substituição ao Comitê Nacional, com o objetivo de subsidiar as ações do MEC quanto a normas e procedimentos relacionados à Educação Escolar Indígena.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em seu capítulo IX, discute o processo histórico da oferta da educação escolar indígena, apresenta as diretrizes para essa oferta e define objetivos e metas a serem atingidos, a curto e a longo prazo. Esse documento reafirma que a gestão da educação escolar indígena deve ser compartilhada pelos sistemas federal, estadual e municipal, destacando-se, dentre as metas previstas para o decênio: a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental; autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros; garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas; criação da categoria escola indígena; criação de programas específicos para atender às escolas indígenas; criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas.

O Plano Nacional de Educação (2001) também apresenta objetivos e metas a serem alcançadas com a execução dos parâmetros dispostos no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), editado em 1998, com destaque para o conjunto de disciplinas e temas transversais:

Figura 1 - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas



Fonte: Brasil (1998).

A fim de cumprir as metas do PNE, novos dispositivos foram lançados: em novembro de 2002, o MEC publicou o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) e criou o Programa Diversidade na Universidade (PDU). O primeiro instrumento tem por objetivo:

contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas. (RFPI, BRASIL, 2002, p. 5).

O segundo, regulamentado pela Lei nº 10.558, busca a promoção da igualdade e diversidade na educação superior para os afrodescendentes, os indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos.

Ambos os dispositivos exigiram a adoção de medidas que propiciassem o alcance de seus objetivos. Por isso, a LDB 9.394/96 precisou ser modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e ratificada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que alterou o artigo 26 da LDB 9394/96 apenas para acrescentar a obrigatoriedade da cultura indígena. Para regulamentar os critérios de repasse de recursos financeiros à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, foi emitida a Resolução/FNDE/CD/Nº 045 de 31 de outubro de 2003, em que se definiram as regras para o atendimento dos estudantes da

educação infantil e ensino fundamental matriculados em escolas de educação indígena.

Ainda em 2003, a Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas foi transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), funcionando também no âmbito da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (2004), a CGEEI é deslocada para sua estrutura organizacional. Ainda em 2004, a Comissão Nacional de Professores Indígenas é transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

No dia 19 de abril de 2004, o Congresso Nacional assinou o Decreto nº 5.051/2004 pelo qual promulgou a Convenção 169/OIT, reconhecendo, assim, os direitos coletivos dos povos indígenas e afastando os princípios da assimilação e da aculturação (MEC/UNESCO, 2006) presentes intensamente no período do Brasil Colônia, quando os indígenas foram submetidos aos primeiros processos educacionais.

Vê-se, pois, que, nas três últimas décadas, as legislações e as políticas públicas têm demarcado avanços em relação às demandas das comunidades indígenas. Assim os indígenas foram integrados aos processos democráticos, com organizações, legislações e regras definidas e com autonomia.

É mister mencionar que as primeiras escolas indígenas-piloto, assim denominadas por terem sido experiências das próprias comunidades indígenas e suas assessorias, ocupam lugar de destaque na história da educação escolar indígena por representarem experiências inovadoras de iniciativa não governamental, que levam em “consideração a ideia central da Educação escolar Indígena intercultural, a de pensar e praticar os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos”. (LUCIANO, 2007, p. 9).

Conforme a revisão bibliográfica sobre educação escolar indígena, muitas comunidades continuam, ainda hoje, se adaptando às exigências e às possibilidades que caracterizam o atual contexto político nacional, buscando serem independentes, autônomas, quanto à definição do currículo, de uma pedagogia intercultural.

O que chama a atenção é que, segundo Luciano (2007, p. 10), essas escolas aos poucos estão sendo incorporadas pelos sistemas oficiais de Educação que, embora “reconheça[m] aos índios os direitos quanto aos seus processos próprios de aprendizagem, não criou[aram] condições administrativas, técnicas e financeiras para garantir esses direitos”.

No decorrer do processo pelo qual a educação escolar indígena passou e passa, o imaginário social, presente nos textos legislativos, influencia diretamente essas mudanças. As últimas legislações referentes aos direitos indígenas são conquistas que afetam diretamente e de diferentes formas a cultura dos povos que vivem no Brasil.

Na atualidade, as escolas indígenas zelam por sua autonomia e pelas conquistas legais. Buscam atender as características próprias de sua comunidade, incluindo a conquista da nomenclatura “Escola Indígena” e sua regularização oficial.

Embora haja similaridades entre as culturas dos diferentes grupos indígenas, cada comunidade indígena é singular. Sendo assim, pesquisar comunidades indígenas de Roraima implica compreender suas especificidades em relação a outros povos e comunidades, pois, de acordo com Thomaz (1995, p. 438), “a cultura dos grupos indígenas, como a nossa, é dinâmica, assimila certos elementos culturais da sociedade envolvente, dando-lhes novos significados, e rechaça outros”. Ademais, “é importante salientar que este processo se dá de forma diferenciada em cada grupo indígena específico”.

A seguir abordo a Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima, que, assim como outras etnias indígenas em outras regiões do Brasil, passou por diferentes fases e tem um processo próprio.

3.2 Educação escolar indígena em Roraima

Neste subcapítulo, registro aspectos da implantação da educação escolar indígena em Roraima e inicio com as observações de Dom Aldo Mongiano (1990, n. 1), que afirma que todos que se interessam pela educação escolar indígena em Roraima a identificam como um problema. Destaca a necessidade de soluções urgentes para essa questão, de modo que não se corra o risco de sugerir medidas equivocadas ou mesmo inadequadas, por “não se ter uma visão do índio, que permita equacionar corretamente o problema”. (MONGIANO, 1990, n. 1, p. 3).

Segundo Mongiano (1990, p. 3) a oferta de educação indígena exige que os agentes envolvidos tenham “conhecimento da alma do índio, de sua cultura, linguagem, visão do mundo e descobrir as aspirações, valores e ideais, assim como os medos e ansiedades dele”. Também deve ser levada em consideração a estrutura familiar e social, a maneira como se relacionam, suas manifestações culturais, o trabalho e o lazer. O autor afirma ainda que:

Os índios constituem grupos de pessoas, que se reconhecem com afinidades sócio- culturais, constituindo povos com direito de viver num espaço geográfico próprio, conforme suas características, mesmo fazendo parte de um único projeto político, que é o Brasil. Acreditamos que povos de várias culturas podem constituir um único país, sem que essas culturas percam sua identidade e integridade. Qualificar o índio como caboclo, pensar que para ser brasileiro é necessário não ser índio, é um erro imperdoável. (MONGIANO, n. 1, p. 3).

Especificamente sobre as escolas indígenas em Roraima, Mongiano (1990, n. 2) informa que surgiram por iniciativa do SPI, no Território Federal de Roraima, nos anos de 1930, mas com poucos resultados. Apenas nos anos de 1960 surgiu a primeira rede de escolas funcionando nas malocas, por iniciativa da Igreja Católica que tinha aberto onze escolas em malocas Makuxi e Wapixana, onde os professores eram, em sua maioria, brancos, formados no colégio da Prelazia, em Boa Vista. Além desse colégio, a partir de 1949, a Igreja Católica manteve um internato misto para indígenas na região do Surumu.

Segundo Mongiano (2011, p. 23), em 1909 os beneditinos chegaram a Boa Vista e em 1948 eles deixaram Roraima a pedido dos superiores do Rio de Janeiro e os Missionários da Consolata “receberam da Santa Sé o encargo de levar em frente, no lugar deles, a obra de evangelização”.

Nos anos de 1970, o governo do Território de Roraima assumiu o controle das escolas das malocas e fundou novas em que quase todas as comunidades indígenas. “o internato de Surumu, que funcionava inicialmente mais como orfanato, tornou-se um centro para a formação de professores índios e catequistas”. (MONGIANO, 2011, n. 2, p. 22).

E de acordo com Mongiano (2011) o relatório de 1924 afirmava, de fato:

‘muito necessária se torna a criação de escolas primeiras nas zonas habitadas pelos silvícolas que se vão adaptando nos costumes da civilização’. O fim é disseminar a instrução entre as inúmeras tribos semi-civilizadas que povoam o interior ‘para torná-los úteis ao engrandecimento da Pátria e ao bem da família.

Assim a partir da escola de São Marcos, foram criadas, em 1924, outras quatro escolas primárias, com uma média de 25 alunos em cada uma delas. A criação destas escolas deve ser encarada também, como ação concorrente e alternativa à ação dos beneditinos.

[...]

Na década de vinte voltaram para Boa Vista mas as relações não melhoraram. Além disso, também o SPI local passava a ver os Padres como concorrentes. Esta concorrência refere-se, sobretudo, às escolas e aos internatos. O ataque aos beneditinos foi duplo: diretamente, utilizando a opinião pública de Boa Vista e, indiretamente, transformando o sanatório Gal. Rondon em internato feminino'. (MONGIANO, 1990, n.1, p. 31).

A oferta da educação escolar indígena em Roraima não difere em muitos aspectos do formato adotado no restante do país. Excluindo o seu início tardio em relação aos demais estados, as ordens religiosas ligadas à Igreja Católica foram, também aqui, as primeiras instituições a efetivarem inserções da educação escolar nas comunidades indígenas.

Segundo Rezende (2004), a educação escolar que passa pelos indígenas, desde a década de 1920, através das escolas salesianas chegou na Amazônia por duas vias principais: missionária e nacional. Nessa época, os missionários salesianos tiveram papel preponderante e mantinham como grande objetivo *evangelizar para civilizar, civilizar para cristianizar*.

Segundo Freitas (2003), desde a época da colonização do Amazonas, no século XVIII, os religiosos carmelitas e jesuítas também já realizavam um trabalho esporádico de evangelização de crianças índias na região. Esse trabalho tinha a finalidade de confinar os indígenas em aldeamentos, obtendo por um lado, mão de obra dócil; por outro, referencial geográfico definidor de ocupação territorial.

Os registros apontam os monges beneditinos como os primeiros a estabelecerem escolas em suas missões, com o intuito de, por meio da catequização, combater a exploração dos indígenas da região e promover a conquista espiritual dos “selvagens”. (VIEIRA, 2008). A esse respeito, Gagliardi (1989) e Vieira (2008) compartilham o pensamento de que a tendência religiosa, que se propunha trabalhar em “defesa” dos indígenas, defendia, na realidade, a continuidade do trabalho catequizador dos povos indígenas nos moldes realizados no período colonial (civilizando os indígenas, inculcando senso de justiça, de moral e temor a Deus e proteção).

Ao que se refere à catequização, Baena (1841) afirma que, após a partida de Schomburgk (alemão que a Inglaterra tomara a seu serviço), para a Inglaterra, surgiu o Padre Thomaz Yowd de Demerarium, missionário inglês mandado pela Sociedade de

metodistas àquela terra para instruir no Catecismo de Lutero os indígenas do alto Rio Branco. Dessa forma, estabeleceu sua missão nos campos que procedem o rio Tacutu em direção às serras mais orientais da cordilheira. Em janeiro de 1839 o Padre Thomaz Yowd “largou a missão com máxima repugnância em virtude da intimação, que de ordem do Governo da província lhe fez o carmelita Frei José dos Santos Innocentes, missionário do Rio Branco, que se achava no Forte de S. Joaquim” (BAENA, 1841, p. 324), e, após retirada do missionário inglês, ficou residindo na mesma missão.

De acordo com Barbosa (1993, p. 132) o “auge dos trabalhos religiosos foi entre 1840-50, quando se formou uma comunidade de base missionária, com cerca de 1.600 indígenas às margens do rio Uraricoera denominado Porto Alegre” e teve como articulador dessa missão o Frei José dos Innocentes, um dos missionários franciscanos que substituiu os carmelitas nesta região. Em 1849, acabou a tentativa de instalação de um povoamento indígena fixo sob o comando religioso.

A educação oferecida pelos beneditinos, segundo Santilli (1994, p. 50), foi marcada pela construção de três barracões às margens do Alto Surumu, com ajuda dos indígenas. Nesse local os monges administravam aulas de alfabetização, carpintaria e jardinagem para crianças, em paralelo ao trabalho de evangelização, já nos primeiros meses de 1910.

Os monges beneditinos estabeleceram-se na região do Rio Branco em 1909, permanecendo até 1912,

Quando um surto de malária obrigou três monges a retornarem para Belém (no percurso, dois morreram) e fez com que os outros três se mudassem para a Serra Grande (localidade à margem oposta do rio Branco, ao sul do município de Boa Vista). (SANTOS, 2011, p. 84).

Uma nova investida foi realizada em 1921. A missão Surumu foi reativada, assim como sua escola-internato para jovens e crianças indígenas, que também atendia a filhos de fazendeiros e comerciantes da região em troca de ajuda financeira para manutenção do estabelecimento de ensino.

Eggerath² (1924) descreve o processo da educação escolar indígena da região defendendo a posição de que para prosperidade do Alto Rio Branco era

²Pedro Eggerath, mudou-se para Boa Vista, em Roraima, no final da década de 1910. Em 1921, como segundo Bispo, efetivou grandes obras, como: o prédio da Prelazia, o Colégio São José, o Hospital Nossa Senhora de Fátima, o porto de profilaxia rural, a primeira indústria da carne enlatada, a construção da estrada Boa Vista – Caracarái, energia elétrica, telégrafo e a Igreja em estilo germânico.

necessário criar escolas para a população civilizada e ampliar as que já existiam. Em suas palavras, “não padece dúvida, porem, que a nossa *missão principal* é a de sacerdotes catholicos, de missionários da Santa Fé, é a cura d’almas da população civilizada, é a catequese dos aborígenes”. (EGGERATH, 1924, p. 27).

Pode-se perceber a grande influência dos missionários sobre os indígenas, conforme a frase de D. Alcuíno “[...] Quase em toda a parte tive o melhor acolhimento possível. Pude constatar com prazer, quanto os índios gostam do padre e quão grande é ou pode ser a influencia do missionário sobre essa pobre gente”. (D. ALCUÍNO apud LEMOS, 1985, p. 36).

D. Alcuíno também demonstrou uma preocupação com os sobrenomes dos indígenas, pois batizavam os indígenas com um nome (de santo) e eles começavam a se tornar repetitivos. Assim, submeteu à apreciação de V. Paternidade a inclusão de um nome de família como sobrenome.

As crônicas escritas pelos monges beneditinos revelam que a escola-internato da Missão Surumu era frequentada por cerca de 150 crianças, que participavam da *cristianização metódica* (forma usada pelos monges beneditinos para referirem-se ao trabalho de evangelização por meio da celebração de ritos litúrgicos).

Segundo D. Alcuíno, a Prelazia mantinha dois colégios para os indígenas, sendo um para as meninas e moças, administrado pelas Madres que lhes ensinavam os trabalhos caseiros, costura, ler e escrever; e outro mantido sob os cuidados de Padres, que educavam e ensinavam os meninos trazidos de suas malocas com o consentimento dos pais. Os meninos aprendiam os trabalhos do campo, a ler e escrever e moravam na Fazenda do Calungá (antiga residência dos padres), distante 15 minutos a pé da cidade, recebendo pelo trabalho que faziam na roça e na lida do gado, “roupa, o calçado e também para a brilhantina e o perfume de que se não podem privar. Os mais econômicos acumulam pecúlio para o futuro consórcio”. (LEMOS, 1985, p. 108).

Koch-Grünberg, antropólogo alemão, realizou uma expedição à região do Rio Branco e teve a oportunidade de conhecer a dinâmica da Missão Surumu, manifestando-se sobre os benefícios dessa organização para os indígenas.

Pode-se pensar o que se quiser das missões – falo aqui do ponto de vista puramente humano -, mas esta missão traz um grande benefício: ela protege os pobres índios dos abusos dos brancos e impede, mesmo que talvez por um curto período, que eles se transformem em bêbados degenerados, acometidos das doenças da civilização. Do ponto de vista

cristão, apesar dos hinos e das orações, com certeza eles ainda se encontram no mais profundo paganismo e repetem tudo sem pensar no que estão dizendo. Mas será que, por isso, são moralmente inferiores à maioria de nós? (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 54).

Para Farage (1997, p. 20), não se pode afirmar que, durante os anos iniciais, a escolarização religiosa tenha tido incidência significativa nas comunidades indígenas, pois “dentre os adultos mais idosos, aqueles escolarizados no período constituem raras exceções”. Isso porque, segundo Santilli (1989), os beneditinos elegeram a educação de crianças indígenas como seu alvo prioritário.

Cabe mencionar que, na segunda fase de trabalhos missionários dos beneditinos (1921 – 1948), o SPI já possuía um posto de trabalho na região, funcionando na sede da fazenda São Marcos. As relações entre essas duas instituições não eram amistosas. O SPI opunha-se ao repasse de verbas públicas para a missão catequética dos beneditinos, alegando que era sua responsabilidade prestar assistência aos indígenas, segundo os princípios republicanos. Em comum, havia o interesse no ensino da língua portuguesa, pois visavam à inserção das crianças ao universo “civilizado” e cristão. (SANTILLI, 1989).

Foi devido a esse espírito de disputa entre beneditinos e SPI que, em 1927, este órgão governamental determinou a transformação do sanatório General Rondon num instituto para menores indígenas, justificando que essa “medida se impõe mesmo porque a Prelazia de Rio Branco, dispendo de vultosos auxílios oficiais, tem na cidade de Boa Vista, um educandário para meninas, que nada mais é do que uma casa de escravização de menores”. (SANTILLI, 1989, p. 32). O relatório dessa inspetoria mencionava que as crianças indígenas eram “obrigadas a serviços mortificantes, pesadíssimos, em pleno sol, horas a fio, como assim tem assistido a população da cidade citada”. (MONGIANO, 1990, n. 1, p.32).

A Ordem de São Bento permaneceu na região até 1947. No ano seguinte houve o repasse de todas as atividades religiosas e missionais para a responsabilidade do Instituto da Consolata.

Em parceria com o Governo local, os missionários da Consolata expandiram as atividades na área de educação, implantando escolas em várias comunidades indígenas. Essa parceria amistosa foi interrompida nos anos de 1970, em virtude da adesão desses missionários aos preceitos do Concílio Vaticano (1962 a 1965) e da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1968). Dessa forma, abdicaram do modelo de catequese tradicional, passando a desenvolver projetos de

evangelização pela inculturação³ e repassaram para o Governo do Território Federal de Roraima as escolas indígenas sob o controle dos missionários. Assim, a Secretaria de Educação assumiu a educação escolar indígena em Roraima.

No que se refere à qualidade do ensino e sua influência nas culturas indígenas, Mongiano (1990, n. 2) afirma que o ensino era precário, que as escolas raramente completavam os 180 dias de aula programados pela Secretaria de Educação. Além disso, as escolas tornavam-se o principal meio para descaracterizar culturalmente as comunidades indígenas. Primeiramente, por causa da alteração na forma como os saberes eram ensinados. Segundo, pelo tipo de estruturação dos tempos e espaços escolares. Para as culturas indígenas não existe, tradicionalmente, um tempo específico de ensino, nem um lugar fixo para isso.

Os meninos aprendem com os pais ou com os outros adultos da comunidade, na convivência cotidiana.

A escola vem quebrar violentamente estes costumes, introduzindo a maneira branca de ensinar. Assim, meninos que nunca foram acostumados a ficar horas sentados, tem que acostumar-se a tempos e ritmos completamente estranhos à vida dos outros índios.

Mas é no nível do conteúdo que a influencia torna-se terrível. Os programas de ensino nada têm a ver com a vida das malocas. São os mesmos que desenvolvem na cidade e a vida que descrevem refere-se só a esta.

[...]

Infelizmente, também os professores indígenas não se comportam de maneira diferente. Nos de condicionamento a idéias e modo de vida diferentes, constringe-os a repetir o que aprenderam, sem passar disto. (MONGIANO, 1990, n. 2, p. 23).

É possível afirmar, pois, que o modelo de escola existente nos anos de 1970 seguia o pensamento integracionista, segundo o qual a escola deveria preparar os indígenas para se integrarem à nova ordem econômica que a condição política de Roraima impunha aos seus atores sociais.

Mongiano (1990, n. 2) afirma que, devido à nova postura da Igreja Católica frente à questão indígena, a realidade descrita na citação acima deixou de ser ignorada pelos missionários da Consolata que modificaram o trabalho educativo desenvolvido na escola/internato do Surumu, numa tentativa de indigenizar a educação, envolvendo, inclusive a Secretaria de Educação.

A inserção da educação escolar nas comunidades indígenas alterou radicalmente o modo de vida dos indígenas. Para Mongiano (1990, n. 2, p. 28) “a escola pode ser considerada como a principal responsável direta pelo

³ Conforme Faustino Teixeira a expressão refere-se a um neologismo específico da linguagem cristã.

desaparecimento das línguas indígenas”. Ademais, a proposta de formação de professores indígenas cria a ideia de que a função de professor era uma oportunidade de garantir uma remuneração. A escola passa, então, a ser vista pelos indígenas como possibilidade de ingresso no campo de trabalho e, conseqüentemente, provoca o deslocamento dos indígenas para a cidade de Boa Vista em busca de formação ou de emprego, originando-se, assim, um processo migratório constante.

A experiência em educação escolar indígena em Roraima permite afirmar que, quanto mais duradouro o contato de uma comunidade indígena com o sistema de ensino “não indígena”, maior o distanciamento de seus membros de sua cultura de origem. Em decorrência dessa constatação, vários Tuxauas começaram a discutir o problema das escolas e da educação em geral, percebendo a escola como “a causa primária da crise da língua e da cultura indígena”. (MONGIANO, 1990, n. 2, p. 24). Surgiram, assim, as primeiras mobilizações em prol da constituição de entidades indígenas que coordenassem ações em defesa do resgate da cultura dos povos indígenas de Roraima, exigindo, inclusive, que a escola indígena fosse diferenciada e específica.

A partir daí uma nova escola está sendo construída no imaginário de lideranças e professores: a nossa própria língua, a nossa cultura, a nossa escola. Do imaginário para a prática tem sido uma verdadeira cadeia de tentativas. Vemos isso ocorrer tanto da parte da Igreja como do Governo Estadual. (FREITAS, 2003, p. 61).

Em 1985, por solicitação do MEC, o governo do estado de Roraima promoveu o Dia D da Educação. Um debate com professores, lideranças, técnicos em educação e religiosos tendo como lugar a fazenda São Marcos, espaço que é historicamente marcado como ponto de encontro dos indígenas da região, para discutir a tema indígena. E, em 1986, a Secretaria de Educação do Estado criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI), com objetivo de coordenar os trabalhos e atividades educacionais nas escolas em áreas indígenas, hoje denominada de Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI).

Em 1991, diferentes entidades ligadas à educação escolar indígena reuniram-se para elaboração do Plano Diretor de Educação Indígena de Roraima. No ano seguinte, a Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) promoveu o “I Seminário Internacional de Educação Indígena do Estado de

Roraima”, que resultou na “Carta de Roraima”, um documento entregue à Secretaria de Educação. (FREITAS, 2003, p. 63). Para adequar os instrumentos legais do estado à legislação nacional, o Conselho Estadual de Educação (CEE/RR) publicou a Resolução CCE/RR nº 41/03 em que estabelece normas para criação e funcionamento de escolas estaduais indígenas, para autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no estado de Roraima.

Complementando o que e como se implantou a educação escolar indígena no Estado de Roraima, Freitas (2003) descreve que, em 1990, foi criada a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Sua primeira ação, em 1994, no que se refere ao tema da educação indígena, foi instituir algumas vagas sem vestibular para que os indígenas pudessem cursar esse nível de ensino. Hoje os indígenas podem cursar o ensino superior concorrendo a um número previamente fixado de vagas a determinadas áreas ou a vagas em cursos específicos para os indígenas, no Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, criado em 2002, pelas parcerias institucionais com as principais organizações indígenas de Roraima (Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIR) e Organização das Mulheres indígenas de Roraima (OMIR), além da FUNAI e do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação.

A UFRR atende, assim, ao programa de ações afirmativas de cotas para indígenas, mantém o Programa E´ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior, que é uma ação do Núcleo Insikiran, dedicado às atividades de extensão e pesquisa, bem como oferece meios efetivos de acesso e permanência dos indígenas ao ensino superior no Estado de Roraima.

Em 2003, a UFRR criou o curso de Licenciatura Intercultural, objetivando a formação superior dos professores indígenas que trabalham nas escolas das comunidades indígenas no Estado. O objetivo geral desse curso, de acordo com Carvalho, Fernandes e Repetto (2008, p. 39), é o de “formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com a legislação vigente”.

De acordo com o Núcleo Insikiran (UFRR, 2010), a partir de uma demanda apresentada pelos povos indígenas por ensino superior e de acordo com a proposta

apresentada pelo Projeto Trilhas de Conhecimentos (do LACED/Museu Nacional – UFRJ), foi concebido e implementado o Programa E´ma Pia.

Para compreender quantitativamente o contexto da Educação Básica Indígena do Estado de Roraima, elaborei um quadro onde identifiquei, por município, o número de estudantes e o número de professores da rede estadual de ensino. Esses dados foram obtidos no Censo Escolar 2010 da Educação Indígena, da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima⁴.

Tabela 1- Matrícula Inicial da rede Estadual de Ensino – Educação Indígena.

Município	Escolas Estaduais	Estudantes	Docentes
Alto Alegre	20	1.544	100
Amajari	18	1.335	110
Boa Vista	10	1.053	128
Bonfim	10	990	72
Cantá	8	803	71
Caracarai	1	146	7
Caroebe	6	134	22
Iracema	16	385	16
Normandia	40	2.046	172
Pacaraima	33	1.881	169
São Luiz	1	51	3
Uiramutã	59	2.715	224
TOTAL	222	13.083	1.094

Fonte: Roraima (2010).

A Secretaria de Educação e Cultura de Roraima desenvolve, ainda, o Projeto Tamí'kan, destinado à formação de professores em nível de magistério. Tamí'kan, na língua Makuxi, quer dizer “sete estrelas”. Tem como principal objetivo formar professores que já trabalham como docentes nas comunidades indígenas, mas que não têm formação em Magistério. O projeto de formação teve início em dezembro de 2006, com previsão para encerramento em 2010 (mas ainda em andamento), e é desenvolvido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR).

Apesar do esforço de movimentos sociais em difundir a igualdade de direitos e da criação de dispositivos legais que exigem a inserção dos conceitos etnoraciais e diversidade no currículo escolar, a sociedade, ainda hoje, tem uma cultura comparativa entre os indígenas e os não-indígenas, manifestando pouca compreensão com as diferenças. Fato reforçado na afirmação de Meliá (1979, p. 9), “pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”.

⁴ Esses dados são de 2010 e divergem dos apresentados na introdução que são de 2011, mas estes foram mantidos devido as informações referentes ao número de estudantes e docentes.

Repassados os principais marcos do processo de implementação da educação escolar indígena no Estado de Roraima, abordo o tema da Gestão Escolar. Entendo ser esta uma dimensão de grande impacto na efetivação dos processos escolares.

3.3 Gestão Escolar

Para iniciar este subcapítulo, é importante retomar o significado da palavra gestão. Segundo Cury (2001, p. 201), “o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio), mas é algo que se traz em si, porque nele está contido”. De acordo com os dicionários de língua portuguesa, a palavra é referente a administrar, dirigir.

Com base nessas fontes, pode-se inferir que quem está à frente da gestão escolar tem a função de coordenar e favorecer seu funcionamento; porém, isso não implica que o gestor seja o “único” responsável por essa função. Tal responsabilidade não deve ser centralizada em apenas uma pessoa (gestor/diretor). Entretanto sua descentralização não pode ocorrer de forma fragmentada, mas como um processo de articulação entre os diferentes segmentos, considerando a escola como organização e a gestão como gerenciamento.

O conceito de gestão escolar, no contexto brasileiro, vem passando por diversas mudanças. De acordo com Oliveira (2001), no Brasil, a partir da década de 1990, ocorreram mudanças nas orientações presentes nas reformas educativas, tanto em âmbito federal, quanto em âmbito estadual e municipal. Uma delas merece destaque: a emergência de reformas educativas anunciadas como reformas administrativas que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades.

No que concerne à gestão da educação pública, Oliveira (2001, p. 90-91) afirma que:

[...] os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a escola como núcleo do sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que

poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola. Embora o termo qualidade apresente um caráter vago, podendo variar seu significado em diferentes contextos, no geral, esta preocupação vem sendo associada à busca de otimização dos vínculos entre educação e necessidades requeridas pelas novas relações de produção e consumo.

Bruno (2001, p. 40) afirma que a descentralização administrativa é necessária, inclusive a dos recursos financeiros, “que irá conferir uma maior autonomia às escolas, permitindo assim maior capacidade de adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema”. Dessa maneira, também é necessária uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização operacional.

É fundamental, segundo a autora, que no interior das escolas ocorram tomadas de decisões consensuais, com a participação dos sujeitos envolvidos. Desse modo, promove-se a minimização de conflitos e resistências que poderiam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias. Assim,

O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parceiras), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. (BRUNO, 2001, p. 40).

De acordo com Lima (2005), a escola não se restringe a um conjunto de sujeitos e de grupos, de departamentos ou unidades organizacionais, de objetivos e estratégias, de meios e fins, de estudantes e professores. O que significa dizer que a instituição não é uma mera soma das partes que a constituem. Também não é um “conglomerado de classes ou salas de aula, ou simplesmente um agregado de relações entre professores e alunos, de interações verbais e não verbais, de textos produzidos, de decisões tomadas [...] embora também seja tudo isso, mas não apenas isso”.(LIMA, 2005, p. 323).

A escola é constituída por diversas ações simples e complexas. Essas ações podem determinar como a escola será conduzida, definir o caminho a ser seguido, considerando a relação dinâmica entre as partes e o todo, segundo Morin (1991).

Lima (1996) acredita que a organização escolar, perpassa por uma série de orientações externas e internas, se caracteriza “por uma pluralidade de orientações e de práticas que dificilmente se esgota no apertado rol das disposições formais-legais” (p. 14). Para esse autor, “um modelo de gestão escolar só tem existência empírica na e pela ação” (p. 15), por isso está em contínuo processo de “criação e recriação”.

Silva Gondim (2008) afirma que a escola não é uma empresa qualquer, pois possui particularidades que a tornam uma organização muito especial, em que o processo educacional, por ser global, envolve toda a organização social e é, constantemente, influenciada pela sociedade envolvente, ao mesmo tempo influencia as relações sociais presentes e futuras. Isto significa que os interesses das classes sociais cruzam as funções políticas e sociais da escola.

A qualidade da educação é interesse de toda a sociedade e para que isso ocorra tem que haver harmonia e reciprocidade dentro dela e com a sociedade, unificando os anseios e valores da comunidade interna e da comunidade externa.

Na sociedade moderna, a escola é cada vez mais requerida e mais necessária, mas também nem sempre adequada ao que se destina.

Segundo Alonso (1976), dentro de um sistema social, a escola (influenciada pela cultura) tem um papel com expectativas (valores), que levam ao comportamento social (ou de acordo com o) e o indivíduo (que leva as necessidades /disposições (valores) influenciadas pela cultura) tem personalidade que leva ao comportamento social (ou de acordo com o).

Considerando a escola como uma organização social (considerando organização conforme Morin no subtítulo 2.3 desta tese), em que todas as inter-relações são como uma teia de conexões; e, de certa forma, tudo está conectado a um objetivo comum, possui coerência própria, e, ao mesmo tempo, faz parte de um sistema social maior: a sociedade.

A estrutura escolar internamente constitui-se de subsistemas ou sistemas menores, cada um com uma especificidade própria, que são organizados entre si de maneira a assegurar os objetivos determinados. Qualquer alteração nas atividades externas de manutenção determinará necessariamente alterações nas atividades internas.

A gestão de uma escola deve considerar os aspectos internos e externos, ou seja, os processos administrativos e legais, a participação da comunidade, a função social da escola, entre outros, que estão interiormente relacionados, sendo impraticável pensar esses aspectos de maneira independente. Da mesma forma, devem ser observadas as disposições individuais, as distintas personalidades, as expectativas dos indivíduos, bem como a postura esperada para desempenhar suas funções, pois, dependentes das expectativas pessoais, permitem diferentes interpretações.

Frequentemente os gestores agem como se as relações informais não afetassem a organização formal, não consideram os laços profissionais e pessoais que se desenvolvem entre os indivíduos que compõem a escola. Mas sabemos que em uma escola existem as relações formais e as relações informais. Segundo Lúck et al. (2010, p. 38) “a liderança participativa somente é efetiva na medida em que cria uma visão compartilhada”.

A escola é constituída por pessoas com características bastante diversas e, deste modo, com particularidades como a formação familiar, cultura, questão financeira, entre outras, que devem ser levadas em consideração, além da personalidade individual de cada um. Independente de a escola ser indígena ou não indígena, é a bagagem cultural da sociedade que constitui as identidades individuais e sociais e através dela constroem as suas compreensões de si próprios e do mundo.

As escolas pesquisadas apesar de serem constituídas por etnias diferentes, possuem mais similaridades entre si que uma escola não indígena. A escola, como cultura, centraliza seu foco nas pessoas e no tratamento organizacional. É nisso que se diferenciam as escolas indígenas pesquisadas. É a cultura presente na escola que tem que ser levada em consideração na gestão dessas escolas. Cabe à instituição de ensino proporcionar uma visão crítica e transformadora às pessoas.

No que concerne às orientações de âmbito estadual e municipal, em Roraima, para o provimento do cargo de gestor escolar, convivemos com situações distintas. Os gestores são definidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelas Secretarias Municipais de Educação, com exceção das escolas indígenas, em que quem define o gestor é a comunidade em que estão inseridas, evidenciando um dos princípios da gestão democrática. Nas escolas não indígenas, a definição do gestor não cabe à comunidade; tampouco há obrigatoriedade de que o mesmo faça parte da escola. Além disso, todo o grupo gestor é determinado pelas Secretarias de Educação.

No município de Amajari, apenas uma escola indígena municipal possui gestor, sendo as atribuições da gestão nas demais escolas realizadas por um professor indígena e por um representante da Secretaria Municipal de Educação, que cumpre suas funções de forma itinerante.

Para exercer a direção de escola, segundo Priolli (2008), o profissional precisa ser formado em Pedagogia. Entretanto, há uma concessão para os graduados em outras áreas com licenciatura em Educação, com a justificativa de que todos estariam, teoricamente, aptos a gerir uma escola. Em Roraima, a falta de formação dos responsáveis pelas escolas indígenas, a dificuldade em significar a teoria na experiência e, muitas vezes, a própria falta de experiência em gestão dificulta o trabalho do gestor.

Nas escolas indígenas, os gestores são professores que ascenderam a essa posição, muitas vezes desconhecendo as exigências da nova função, e assim a exercem como uma continuação ou extensão da função do professor com mais algumas atribuições.

Maria Auxiliadora Rezende (apud PRIOLLI, 2008), presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e secretária do Estado de Tocantins, afirma que é necessária uma formação continuada que ajude a preparar e atualizar o gestor, especialmente sendo ele responsável por gerenciar os recursos financeiros, humanos, indicadores, licenciamentos, entre outros.

Algumas iniciativas recentes do governo federal objetivam atender a essa demanda. Em 2004, na condição de ministro da educação, Tarso Genro encomendou um trabalho ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Eduacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a pertinência de se criar um programa de formação dirigida ao gestor. A iniciativa resultou no projeto experimental Escola de Gestores, do Ministério da Educação. Já no projeto-piloto, o programa envolveu os diretores na elaboração do currículo, contando com módulos à distância.

Atualmente, temos o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão). Segundo Maria A. Rezende (apud PRIOLLI, 2008), administradora do programa, há conhecimentos específicos que devem ser contemplados, habilitando assim o profissional de educação a exercer a gestão de uma escola, com capacidade de liderar o grupo; lidar com a diversidade e com o coletivo; fixar metas e diretrizes; articular a dimensão pedagógica com a dimensão

administrativa da gestão, sem exageros burocráticos; e focar todas as ações para que a aprendizagem aconteça dentro da escola.

O Progestão iniciou no ano de 2003 em Roraima, na capital do Estado, e vem se expandindo para o interior do estado. Contudo, ainda não há uma proposta específica para aplicá-lo às Escolas Indígenas, não proporcionando oportunidades que auxiliariam em sua gestão.

Segundo Bernadete Gatti (apud PRIOLLI, 2008), há três características imprescindíveis para um bom diretor: a primeira é a noção do sistema escolar, que considera fundamental para conhecer a rede, o município, a região e inclusive as exigências próprias do sistema, bem como estabelecer as ligações necessárias com os professores e inserir a escola na comunidade; a segunda é a capacidade de relacionamento com públicos estratégicos numa instituição de ensino, ressaltando-se que o diretor deve possuir espírito de equipe para articular as diferentes partes da escola e distribuir funções; por último, é fundamental o bom relacionamento com a comunidade na qual a escola está inserida.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), atualmente o professor é considerado também membro de uma equipe docente, com atividades de responsabilidades ampliadas. Dessa forma postulam tarefas novas e, para que isso ocorra, a escola se transforma em um local de aperfeiçoamento para atender os novos desafios educacionais, as políticas educacionais, as diretrizes legais, relações entre escola e sociedade e as transformações da sociedade, etc. Em síntese: novos anseios requerem mudanças em currículos, na formação dos profissionais, na gestão e na avaliação.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 1968 e vinculado ao MEC, possui seis programas:

1. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste na transferência de recursos às escolas de ensino fundamental das redes municipais e estaduais (e Distrito Federal), com mais de 20 estudantes e às escolas de educação especial mantidas por organizações não governamentais;
2. Programa Nacional de Alimentação Escolar-Merenda Escolar (PNAE) - fornece suplementação alimentar aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental das escolas públicas federais, estaduais e municipais. Tem como objetivo garantir pelo menos uma refeição diária nos dias letivos;

3. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) - distribui obras de literatura e referência (enciclopédias e dicionários) às escolas de ensino fundamental da rede pública, visando incentivar a leitura e melhorar o conhecimento dos professores e alunos;
4. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - procura suprir as escolas públicas do ensino fundamental com livros didáticos, escolhidos pelos professores com base em um guia que traz as obras selecionadas por equipe de especialistas da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC;
5. Programa Nacional Saúde do Escolar (PNSE) - consiste no repasse de recursos aos municípios no intuito de apoiar a promoção de saúde nas escolas públicas do ensino fundamental. Visa desenvolver ações de saúde que detectem e sanem problemas que interferem na aprendizagem dos alunos pobres. O programa também prevê a aquisição de materiais de higiene pessoal e primeiros socorros, sendo vetada a aquisição de medicamentos;
6. Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) - objetiva garantir o acesso e a permanência dos alunos da zona rural na escola.

Apesar da existência de seis programas para atender as Escolas da Comunidade Guariba, constatou-se, através das entrevistas e da etnografia, que eles desconhecem a maioria desses programas, mas sabem que têm direito ao transporte escolar, merenda e livros didáticos para estudantes.

Em entrevista, Ineide G. Silva (2011), responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação, afirma que a falta de capacitação dos responsáveis e gestores para criar uma Associação de Pais e Mestres (APM), um Conselho, dentre outros conhecimentos, dificulta ou até mesmo impede que a escola participe de alguns programas. A expectativa é que o CEFORR proporcione essa capacitação, porque os gestores e professores responsáveis pelas escolas indígenas precisam entender como funciona o sistema.

Também há várias escolas que estão aptas a serem contempladas em alguns programas, mas elas nunca se inscreveram porque não os conhecem. Ou então, quando elas entram no programa, os gestores não têm a formação administrativa necessária e as escolas acabam deixando de ser atendidas. Os gestores não prestam contas porque não sabem como e acabam se prejudicando, recebendo um

processo pessoal ou para a própria escola que passa a ser inadimplente e perde os recursos.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva, que busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, a identificar os seus principais desafios e, assim, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados. Nesse sentido deve (ou ao menos deveria) proporcionar apoio técnico e financeiro também às escolas indígenas, pois a grande maioria delas não sabe como usar os recursos desse programa e por isso deixam de ser contempladas.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 223), em se tratando de escola,

A organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

A condução das funções de planejar, organizar, dirigir e avaliar, mediante várias ações e procedimentos, é o que se designa gestão, a atividades que põe em ação um sistema organizacional, segundo Libâneo (2009). As formas de organizações e de gestão são sempre meios e a gestão faz parte da organização, apesar de aparecer junto com ela.

De acordo com Russo (2004), a escola, principalmente a pública, somente cumprirá sua função quando se abrir definitivamente à participação da comunidade. A esse respeito, o autor indica que à escola cabe o desafio de “identificar-se com os interesses e necessidades da classe trabalhadora, construir sua autonomia em relação aos interesses político-econômicos e encontrar formas de organização do trabalho adequadas à natureza do processo pedagógico”. (RUSSO, 2004, p. 27).

Nas escolas da Comunidade Guariba, o processo de gestão envolve todas as pessoas que trabalham na escola, pois todos, de forma direta ou indireta, têm e sentem a responsabilidade na formação dos estudantes.

A organização e a execução do trabalho no contexto da escola é responsabilidade de toda comunidade escolar. Nessa perspectiva, Priolli (2008) considera que, para os especialistas, quando a engrenagem funciona bem, a escola

não depende tanto do diretor para alcançar bons resultados e continuar funcionando satisfatoriamente em caso de substituição, sem impacto na troca. Mudança é uma palavra que, conforme a autora, deve se incorporar ao dia a dia de uma escola, pois estar aberta às transformações impostas pelo mundo exterior é uma condição fundamental para seu sucesso. E a escola está sempre em busca de melhorias.

Pensar na escola como um todo significa considerar também as diretrizes contidas nos textos legais que, em palavras de Lima (1996), constituem o “rol das disposições formais-legais”.

De acordo com a Constituição Federal (1988), Art. 206(Alterado pela EC-000.019-1998), o ensino será ministrado a partir de princípios de “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (VI). O Art. 210 fixa os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, sendo que, no § 2º, assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2001), o processo de regulamentação desse artigo vem se transformando em uma arena. Diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Dessa maneira, a existência de um artigo constitucional que estabeleça a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação.

Porém, o aspecto mais curioso deste processo está no fato de que determinados métodos de gestão, considerados mais democráticos, porque são mais participativos, que contemplam a desconcentração de certas decisões, a descentralização dos serviços, a participação da sociedade na condução dos processos, vêm sendo sistematicamente incorporados às reformas administrativas no setor educacional, sem, no entanto, incorporar efetivamente os segmentos sociais e suas representações. (OLIVEIRA, 2001, p. 95).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O Art. 12 refere-se aos estabelecimentos de ensino que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
 VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.9.2001).

Os Art. 14 e 15 da Lei nº 9.394/96 complementam:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Os artigos acima citados são alguns dos que apresentam orientações para a educação escolar. A seguir, abordo as legislações específicas à educação escolar indígena, com destaque à autonomia, considerada dimensão essencial para a construção da identidade de todas as escolas, em especial para as escolas indígenas.

3.3.1 Autonomia

A autonomia um é componente político fundamental para a constituição de escolas indígenas, razão pela qual faz sentido defini-la e contextualizá-la no contexto deste estudo. Segundo Zatti (2007), etimologicamente, a palavra *autonomias* significa “o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência” (p. 12). Também Lalande (1999) apoia na etimologia o sentido atribuído a essa palavra, compreendida como “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (p.115). Zatti (2007, p. 12) complementa:

[...] Como a autonomia é ‘condição’, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos:

o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência.

Freire (1980, p. 35) confirma o que é esta autonomia, lembrando que “é a partir da reflexão sobre seu contexto, do comprometimento, das decisões, que os homens e mulheres se constroem a si mesmos e chegam a ser sujeitos, chegam a ser autônomos”. É imprescindível primeiramente uma construção de si mesmos, para somente depois se tornar sujeito participante. Em outra obra, o autor complementa: “[...] só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia”. (FREIRE, 1996, p. 119-120). Essa afirmação reforça o valor da participação.

Lima (2002) aborda o tema vinculando-o à questão educacional. Para ele, a autonomia só pode concretizar-se enquanto realidade escolar, pedagógica, se inserida no que o autor denomina *mobilização organizacional*, ou seja, “as decisões individuais e coletivas, dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos, que *fazem* a educação e que *são* a escola”. (LIMA, 2002, p. 94, grifo do autor). Defende ainda a importância da participação democrática na construção da democracia. Acredita que a prática ativa da participação e decisão é essencial para o sujeito adquirir os saberes indispensáveis, desenvolver “a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica*” (p. 79) indispensáveis para a manutenção e avanço da “educação para a participação democrática”. (LIMA, 2002, p. 76).

Flores (2003, *apud* COSTA, 2005, p. 16), apresenta a questão da autonomia no que tange à educação indígena, afirmando que “o modelo educacional dos povos indígenas tem como conceito básico a formação do indivíduo indígena, diferente da educação letrada e oficial dos povos não indígenas” e que esta diferença ocorre

Em parte pelo fato de que em muitas comunidades indígenas, todos são responsáveis pela educação de todos. O cotidiano e a vida em grupo nestas comunidades são a base da educação indígena, na qual autonomia e liberdade são estimuladas constantemente. (FLORES, 2003, *apud* COSTA, 2005, p. 16).

Segundo Costa (2005, p. 20), Paulo Freire deixou claro que “somente enquanto seres autônomos é que esses povos poderiam construir sua própria pedagogia, devendo entender autonomia como ação centrada na liberdade, em relação com o outro, em comunhão e não exploração”.

A pesquisa teórica de Costa (2005) foi construída como uma trama entre Paulo Freire e diversos autores. Assim, a ideia de Tassinari (2001) de escolas indígenas como espaços-fronteira, em que transitam conhecimentos e ali são redefinidos, está de acordo com a proposta dialógica libertadora de Freire, que associa o ato de conhecer e pensar à relação com o outro, caminho contrário ao isolamento. Justino (1995), por sua vez, diz que a educação do indígena deve ser diferenciada e específica a cada povo indígena; perspectiva muito afeita ao respeito à cultura e à autonomia do outro pregado por Paulo Freire. Por fim, Meliá (1979) defende a educação indígena como um processo global e total, ocorrendo no bojo da comunidade e não podendo restringir-se às salas de aula, característica da educação do não indígena. Tal como Paulo Freire, defende que a escola não é apenas a instituição escolar, mas o planeta inteiro.

Para Camargo (2002), o desafio não se encontra no aspecto legal do projeto, mas em viabilizar a construção de uma escola indígena autônoma pelos próprios índios, que leve em conta “os projetos e os destinos dos seus povos” (p. 345) e que seja parte de um projeto que a transcenda.

As escolas indígenas estão sendo construídas nas comunidades com grandes expectativas. Segundo Costa (2005), elas objetivam, por meio do processo educacional escolar, resgatar aquilo que lhes havia sido roubado: a maneira de educar do indígena, a partir da liberdade e da autonomia de poderem construir o que sempre foi deles e, com suas próprias mãos e mentes, elaborar um novo projeto de educação.

De acordo com Costa (2005, p. 39), “essa proposta em construção da educação dos povos indígenas se apresenta em nível nacional de maneira crescente e com profundos debates”, afirmando ainda que “[...] com as organizações dos Professores Indígenas é que se percebeu que o processo de Autonomia Escolar dos Povos Indígenas seria apenas um fator de tempo”. (COSTA, 2005, p. 38).

É indispensável reconhecer o trabalho das organizações de Professores Indígenas e das várias comunidades, que, segundo registros de Costa (2005), pleitearam uma base educativa que, construída a várias mãos, fosse seu caminho e

o processo de libertação e autonomia. Essas Organizações dos Professores Indígenas “são desdobramentos da Organização do Movimento Indígena no Brasil, que se articulam em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básicas para a questão da educação escolar dos povos indígenas em contraposição à escolarização para indígenas”. (COSTA, 2005, p. 39). Esse autor menciona ainda várias entidades de professores indígenas, tais como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), enfatizando sua participação nos encontros de professores indígenas regionais (realizados principalmente a partir de meados dos anos 1980). Para Costa (2005), essa mobilização indica o empenho no sentido de investir em experiências de autogestão em educação escolar, sintetizando o que ocorreu nesses encontros com a seguinte afirmação:

Os encontros de professores Indígenas indicam que professores e comunidades, apoiados por diferentes organizações não governamentais, procuram criar alternativas de ação para o processo escolar. Diferentes temas são então discutidos durante esses eventos. Em geral, inicia-se pela crítica à inadequação das escolas implantadas em áreas indígenas, justificando a reunião dos professores para encontrar soluções para as necessidades e expectativas das comunidades. Desse debate emergem novas concepções de educação, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação. O movimento de Professores Indígenas reivindica o direito à autodeterminação em relação à educação escolar. Isso significa que as populações indígenas exigem que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam bases de processos educativos, que possibilitem a autonomia e liberdade do ser indígena. (COSTA, 2005, p. 39-40).

Com esses encontros, os professores não pretendiam definir um único modelo de Educação Escolar Indígena (EEI), pois, conforme Franchetto (2002), existem diferentes realidades no país e diversas tentativas de construção de um novo modelo de escola diferenciada para os indígenas contando com entendimentos, muitas vezes, díspares em torno do que seria este novo modelo de escola. O referido autor afirma ainda que tais escolas seguiram diferentes modelos e concepções organizadas a partir de realidades étnicas, políticas e socioculturais específicas a cada uma das comunidades indígenas e da formação dos profissionais. Também devem ser consideradas as atuações das diferentes agências exteriores públicas ou particulares (políticas, religiosas, dentre outras) nas áreas.

Silva e Ferreira (2001) concordam com Franchetto (2002) ao afirmarem que não pode haver uma Educação Escolar Indígena com um modelo *único* de educação diferenciada, afinal, isso seria um contrassenso, lembrando que a noção de diferenciação implica em si uma multiplicidade de realidades socioculturais e, portanto, também de modelos educativos, sendo o denominador comum “a noção da escola como lugar de reflexão crítica e espaço de exercícios e a construção da autonomia indígena”. (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10). As autoras ressaltam, que o projeto de uma educação escolar indígena diferenciada traz em si, portanto, o desafio de “traduzir as reivindicações indígenas e as garantias legais já disponíveis em práticas pedagógicas efetivamente adequadas aos objetivos e especificidades de cada população indígena local”. (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10).

A construção de escolas indígenas diferenciadas ainda está em andamento nas comunidades indígenas, de acordo com as produções da área e, conseqüentemente, o que está em processo de construção não pode ser considerado acabado. O que se constata é a construção de escolas indígenas diferenciadas das existentes. Nascimento (2000, p. 10), nesse sentido, afirma que “assim como não existe o índio genérico, abstrato e estático, também não existe um conceito de diferença preestabelecido para as escolas indígenas do Brasil”.

Uma das características necessárias à educação escolar indígena é que ela seja intercultural e, conforme Troquez (2010), a discussão dessa prática de interculturalidade pauta-se no direito à diferença e à manutenção das identidades em contextos multi ou pluriculturais. Desse modo, a escola é vista como espaço privilegiado de educação para o fortalecimento étnico, a valorização das práticas culturais dos grupos particulares e para a prática da interculturalidade, caracterizada por uma relação de diálogo/aprendizagens/trocas entre culturas e respeito mútuo. Dalmolin (2003) enfatiza que as escolas indígenas se dirigem não só à convivência, mas também à relação entre diferentes culturas, o que o autor identifica com o que se conhece como “perspectiva intercultural”.

Os indígenas, apesar das legislações existentes, continuam contestando alguns direcionamentos e reivindicando um modelo educacional construído por eles. A existência da legislação não é uma garantia de sua aplicabilidade, já alertava Lima (1996), por isso demanda um determinado tempo para sua contextualização. No decorrer da elaboração e aplicação da Legislação, poderão ser detectados os pontos

positivos e negativos, ou seja, a construção da escola indígena pelos próprios povos indígenas não é, por si, uma garantia de seu sucesso.

Somente com o tempo e os ajustes necessários é que poderá existir uma Educação Escolar Indígena que atenda às expectativas dos indígenas. O indígena é quem deve dar o rumo à educação escolar indígena. Porém, para que isso ocorra, é necessário que tenham autonomia nesse processo.

3.4 Gestão das escolas indígenas

A educação escolar indígena vem sendo muito discutida. Teoricamente já se apresentam parâmetros para que ela ocorra. Porém, o debate entre pesquisadores, educadores e legisladores mostra que ainda é incipiente a compreensão do modo como ela ocorre ou ocorrerá. Ainda assim, os avanços normativos presentes em documentos legais brasileiros são visíveis na prática e vislumbram a construção de uma escola consoante às culturas indígenas.

Em 1998, conforme já mencionado, o MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI, 1998, p. 5) para auxiliar na elaboração destes “projetos educativos que possam reverter em melhoria da educação escolar indígena”. Esse documento afirma que essas escolas devem ser comunitárias, interculturais, bilíngues ou multilíngues, específicas e diferenciadas. É coerente que uma escola indígena seja comunitária, por ser “conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (p. 24), assim como deve ser intercultural, “porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística” (p. 24).

A ideia de interculturalidade traz em si pouca clareza conceitual. Para a educadora Eunice Dias de Paula (1999, p. 13-14):

[...] a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos.

A interculturalidade busca a garantia de que a escola indígena seja um espaço que pense a vida dos indígenas, englobando contradições e características

pertencentes às diversas sociedades, e não na simples justaposição entre conhecimentos ocidentais e conhecimentos pertencentes a sociedades indígenas.

Para Benites e Rezende (2009, p. 3):

Não basta trabalhar os conteúdos das duas ciências para que se transformem em interculturalidade, ambas separadas, priorizando uma ciência no contexto escolar como é o costume da escola, deixa de interagir para crescer, para enriquecer, para somar conhecimentos e trazê-los como um bem para toda a comunidade. É preciso reconhecer o diferente e tratá-lo como merece. Não tem valor a preocupação somente com os métodos, pois eles são elementos complementares dentro dessa diferença, é necessário que se busque conhecer o contexto histórico de cada comunidade e que ele se faça presente nos documentos e nas ações do cotidiano escolar. A interculturalidade está presente no reconhecimento da cultura indígena, em sua vivacidade cotidiana, no orgulho e na certeza da identidade de cada pessoa em seu grupo étnico.

A necessidade de a escola indígena ser bilíngue/multilíngue é justificada pelo RCNEI (1998) com base na importância do uso de mais de uma língua para a veiculação de tradições culturais, práticas religiosas, representações simbólicas, entre outras, às gerações mais novas. Como o próprio documento diz, “a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestadas através do uso de mais de uma língua”. (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 25).

A concretização dessas exigências não é simples. Não basta escolher aleatoriamente um professor; é necessário que a escolha se baseie em um conjunto de critérios: formação pedagógica, inclusão no currículo escolar, contextualização entre os demais componentes curriculares, entre outros.

O RCNEI(BRASIL, 1998, p. 25) ainda postula que a escola seja específica e diferenciada, por ser “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”. Isso justifica a necessidade de cada escola indígena construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) no coletivo, visto que o mesmo tem como objetivo as “particularidades” e a “autonomia”.

Também faz parte da especificidade da escola indígena a necessidade de professores indígenas com habilitação. Sua importância para a construção de uma escola indígena consiste em, além de conhecerem e fazerem parte da comunidade em que esta está inserida, que os professores possuam conhecimentos e vivências de sua cultura, contextualizando-os no decorrer das atividades escolares,

proporcionando uma educação escolar indígena específica e diferenciada, podendo complementar a formação familiar.

Uma comunidade escolar indígena apresenta características únicas no que se refere à participação na escola, pois todos se conhecem e possuem uma aproximação entre si. Segundo Benites e Rezende (2009, p. 7), uma educação escolar específica e diferenciada seria “uma educação onde se aprende o saber do não indígena sem esquecer ou desmerecer o saber indígena”, cuja base seria a interculturalidade, “intercâmbio enriquecedor entre as diversas sociedades sem que uma sobreponha a outra”.

Mas Benites e Rezende (2009, p. 8) acrescentam que, além de conhecer, respeitar e compreender a importância da diferença entre as culturas,

É preciso, porém, que os próprios indígenas se sintam valorizados e determinados na busca constante de mudanças no seu dia a dia sem deixar de lado o conhecimento tradicional para que assim a educação escolar indígena possa ser uma prática para a liberdade. A sala de aula seja um espaço de reflexão e construção coletiva de conhecimento, de percepção de outras lógicas, onde as diferenças sejam respeitadas. Um lugar de trocas de compreensão das diferentes concepções de ser e estar no mundo.

De acordo com Silva e Azevedo (1995), especificidade e diferenciação são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas isso não significa que essas condições sejam suficientes para garantir a autonomia da escola. Para que isso ocorra,

É necessário ainda assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro. Em outras palavras, é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas [...]. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 1260-1261).

O Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, BRASIL, 2001), dentre seus objetivos e metas, no que se refere à educação indígena, enumera:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

[...]

10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro

didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.

[...]

14. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2001).

Consultando a resolução nº 3da Câmara de Educação Básica (CEB, 1999), que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento dessas escolas, atendo-me apenas a alguns dados da referida resolução por considerá-los importantes no contexto de pesquisa que realizo.

No art. 1º, a resolução estabelece que, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas reconheçam a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios. Além disso, fixa as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas, assim como à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O art. 2º apresenta os elementos básicos que constituirão a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (CEB nº 3, BRASIL, 1999).

A organização da escola indígena deverá considerar a participação da comunidade, a definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas sócio-culturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (Art. 3º, CEB nº 3, BRASIL, 1999).

As escolas indígenas desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares tendo como prerrogativas a “organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas” e a “duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade”. (art. 4º, CEB nº 3, BRASIL, 1999).

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 sociolingüística, 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. (art. 5º, CEB nº 3, BRASIL, 1999).

O PPP não só é importante para organizar a escola, mas também influi direta ou indiretamente em outros processos. No Estado de Roraima, a existência do PPP em escolas indígenas não é uma realidade e, de acordo com Souza (2010):

Após investigação realizada pelo Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público Estadual (MPE), foi constatado que as escolas indígenas estaduais não são credenciadas no Conselho Estadual de Educação. Elas não possuem a documentação mínima exigida pela lei, entre elas a Proposta Político Pedagógica (PPP). Também foi constatado que algumas escolas indígenas não foram cadastradas no Censo Escolar 2010.

Para Silva e Azevedo (1995, p. 159), as escolas indígenas fazem parte de um projeto que as transcende; portanto, não são jamais organismos fechados em si mesmos, “mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. Dito de outra maneira, não há escola senão como instrumento de produção e reprodução do *socius*”.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 65),

A incorporação, à escola, dos ‘conhecimentos étnicos’, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos

pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma **pedagogia indígena**, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena (grifo do autor).

No que tange à alimentação escolar, a Resolução/FNDE/CD/nº 045, de 31 de outubro de 2003, estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos estudantes da educação infantil e ensino fundamental matriculados em escolas de educação indígena.

De acordo com essa resolução, a alimentação escolar oferecida aos beneficiários do PNAE “tem como objetivo suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos, com vistas a garantir a implantação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional e contribuir para a valorização e fortalecimento da cultura alimentar indígena” (art. 2º, BRASIL, 2003), sendo beneficiários os alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino dos estados e dos municípios ou em estabelecimentos mantidos pela União, que constam no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no ano anterior ao do atendimento (art.3).

O art. 8º aborda o cardápio da alimentação escolar, o qual será elaborado por nutricionista habilitado, com a participação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e de representação de cada etnia. Sua elaboração deve suprir, no mínimo, 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias dos alunos beneficiados, durante sua permanência em sala de aula. Menciona-se a necessidade de respeitar os hábitos alimentares de cada etnia, priorizando os alimentos semielaborados e *in natura* e respeitando sua vocação agrícola.

A Resolução CEB nº 3 de 1999 dá orientações também sobre os professores da escola indígena. Estes devem ser indígenas e a escola deve priorizar que sejam oriundos da etnia (art. 8º) predominante na comunidade. Ressalta-se ainda a participação de representantes dos professores indígenas no planejamento da educação escolar, em cada sistema de ensino, assim como a participação de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais (art.10º).

A Resolução do CEE/RR nº 41 de 31 de janeiro de 2003 estabelece as normas para a criação e o funcionamento da Escola Estadual Indígena e a

autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da Educação Básica no estado de Roraima. O documento tem como base os artigos 210, § 2º e 231, da Constituição Federal de 1988, os artigos 78 e 79 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Parecer CNE/CEB nº 14/99, e a Resolução CNE/CEB/ nº 3/99.

O Art. 1º (Da Resolução 41 de 2003, acima citada), define que será reconhecido como Escola Estadual Indígena o estabelecimento de ensino que ofereça educação escolar indígena no âmbito da educação básica, localizado em terras indígenas. O parágrafo único esclarece que considera terras indígenas,

As terras tradicionalmente ocupadas pelas comunidades indígenas, as por elas habitadas em caráter permanente, as utilizadas para as suas atividades produtivas, as improdutivas à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (Resolução nº 41, RR, 2003, p. 1).

O artigo seguinte da mesma resolução expõe que a Escola Estadual Indígena terá normas e ordenamentos jurídicos próprios, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (ensino intercultural e bilíngue, valorização plena das culturas das comunidades indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica). O art. 3º (resolução nº 41, CEE/RR, 2003) apresenta os elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da Escola Estadual Indígena. São eles:

- I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de municípios contíguos;
- II – exclusividade de atendimento escolar às comunidades indígenas;
- III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas atendidas como uma das formas de preservação sociolingüísticas de cada povo;
- IV – organização escolar própria;
- V – atividade docente exercida prioritariamente, por professores indígenas oriundos das respectivas etnias. (Resolução nº 41, RR, 2003, p. 1).

O art. 4º da Resolução 41 (2003) afirma que a criação da Escola Estadual Indígena é de competência do Poder Executivo do Estado. No seu parágrafo único, observa que será criada em observação à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou ainda, na ausência da mesma, serão respeitadas suas formas de representação.

E o art. 5º (2003) contempla a definição do modelo da organização e gestão da Escola Estadual indígena. Esse modelo terá que considerar a efetiva participação da comunidade, bem como:

- I – suas estruturas sociais;
- II – suas práticas sócio-culturais e religiosas próprias;
- III – suas formas de produção de conhecimentos, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;
- IV – a necessidade de edificação de escola que atenda aos interesses das comunidades indígenas;
- VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena;
- VII – a participação das organizações e lideranças indígenas das respectivas comunidades.(Resolução nº 41, RR, 2003, p. 1).

As Escolas Indígenas no Estado de Roraima, em conformidade ao Art. 6º da resolução 41 (2003), desenvolverão suas atividades em consonância com seus projetos pedagógicos. Este será formulado, gradativamente, pela escola ou pela comunidade indígena, fundamentado nos fins estabelecidos na Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Além das bases legais, o projeto pedagógico deverá considerar:

As características próprias da Escola Indígena, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolingüísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; a participação efetiva da respectiva comunidade ou povo indígena e suas organizações indígenas; a organização das atividades escolares, independente do ano civil e em períodos com duração diversificada e calendário escolar que atenda aos anseios da comunidade. (Resolução nº 41/2003, CEE/RR,p. 2).

A manutenção da Escola Indígena de acordo com o Art. 7º (CEE/RR nº 41/2003, p. 2) é de competência do Poder Público Estadual, e, em regime de colaboração, pode estabelecer parceria com o município, mediante instrumento jurídico pertinente, desde que “tenha constituído seu sistema próprio de ensino; disponha de condições técnicas e financeiras, para manutenção do ensino”. Em seu parágrafo único afirma que “o processo de municipalização de escolas indígenas dar-se-á somente com anuência das comunidades indígenas interessadas, devidamente registrado”.

De acordo com o art. 8, CEE/RR nº 41/2003, “as escolas indígenas mantidas pelos municípios que não satisfaçam as exigências contidas nesta Resolução, passarão, no prazo máximo de um ano, à responsabilidade do Poder Público Estadual; ouvidas as comunidades interessadas”. O desconhecimento de sua existência e a dificuldade de efetivar alguns artigos fazem com que, apesar de oito

anos de existência, a referida resolução ainda tenha certa dificuldade em ser completamente aplicada.

O art. 9º (CEE/RR nº 41/2003) afirma que o órgão mantenedor (Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos ou Secretaria Municipal de Educação) será o responsável pela regulamentação administrativa das Escolas Indígenas – com isso, o órgão mantenedor deverá incorporá-las como unidades próprias, autônomas e específicas no seu sistema educacional –, bem como atender suas necessidades referentes a recursos humanos, materiais e financeiros. Vislumbra-se a possibilidade de que o referido órgão constitua instância:

Interinstitucional a ser composta por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais para acompanhar e assessorar as atividades desenvolvidas para oferta de Educação Escolar Indígena. (art.10, CEE/RR nº 41/2003).

Também é de responsabilidade do órgão mantenedor estadual ou municipal assessorar, acompanhar e avaliar o ensino para garantir os padrões de qualidade estabelecidos pela proposta pedagógica específica e o cumprimento das exigências legais em vigor.

De acordo com Ângelo (2009, p. 52),

[...] em consequência das inúmeras experiências no âmbito da escolarização, a instituição escolar nas aldeias vem sendo gradativamente ressignificada para atender a diferentes anseios das comunidades, em conformidade com novos contextos simbólicos e culturais.

Apesar das premissas presentes nas legislações, as Secretarias de Educação “ainda não incorporam plenamente esse novo paradigma em suas práticas. Tratar da diversidade é um desafio para o sistema de ensino, que tradicionalmente enquadra a escolarização ocidental de uma forma unificada”. (ANGELO, 2009, p. 52). Na teoria já é uma conquista efetivada; na prática, no caso das escolas indígenas, a sistematização para a aplicação, ainda busca o caminho para essa realização. Segundo a autora, “o desafio do sistema oficial de ensino é aprender a lidar com a diversidade étnica num novo processo de escolarização, que abrange os mais amplos interesses comunitários”. (ANGELO, 2009, p. 54).

Para regulamentar as escolas indígenas de educação básica junto ao CEE de Roraima, são necessários alguns documentos como o ato de criação da escola indígena; o corpo docente com especificação de professores indígenas e não

indígenas e com a respectiva habilitação; os níveis e modalidades de ensino pretendido; assim como os princípios gerais que nortearão a proposta pedagógica da escola. Dentre esses aspectos, o artigo 14 (CEE/RR nº 41/2003), chama a atenção por apresentar uma exigência de formação apenas para professores não indígenas:

Para atuar na Educação Escolar Indígena o professor não indígena deve possuir formação em nível superior, em Curso Normal Superior ou Licenciatura, com complementação pedagógica específica para a formação de professores indígenas em nível superior.

Parágrafo único: Será admitida a atuação de professores habilitados em nível médio na modalidade Normal, ou equivalente, com complementação pedagógica específica neste nível, para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (Resolução nº 41, CEE/RR, 2003).

Quanto aos professores indígenas, o artigo posterior afirma que o órgão mantenedor (Secretarias da Educação) deverá ofertar cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. A esse respeito, o parágrafo único (CEE/RR nº 41/2003) define que os cursos poderão ser viabilizados mediante convênios com instituições de educação superior, legalmente credenciadas e autorizadas para esse fim. Esse nível de formação – o artigo 16 da mesma resolução complementa – o curso deverá ter um currículo diferenciado, que permita atender às diretrizes da escola indígena.

De acordo com o art. 17 (CEE/RR nº 41/2003), “a formação do professor índio dar-se-á em serviço, o que exige um processo continuado”. Em seu parágrafo único, declara que “a capacitação profissional do professor índio dar-se-á concomitante à sua própria escolarização”.

É possível afirmar que a implantação da escola indígena é um processo que já dispõe das diretrizes legais para viabilizá-la. A palavra-chave nessa construção é “processo”, cujo foco se resume na exigência de articulações entre a legislação e as condições contextuais das comunidades locais e escolares.

Nesta pesquisa serão considerados os aspectos macro (externos) e micro (internos), bem como a forma como cada escola interpreta e recontextualiza as normas legais. Segundo Lima (1991), o processo de regulamentação da função das escolas e do papel dos sujeitos nela inseridos pode produzir um “normativismo burocrático” ou “infidelidade normativa”. O primeiro consiste na aceitação das regras estabelecidas pelo órgão central no que consiste à definição de papéis e funções

dos atores escolares. O segundo fenômeno diz respeito ao uso da autonomia desses atores para reproduzir integralmente os conteúdos normativos ou inventar novos, substituindo as normas recomendadas pelo órgão regulador a que a escola se encontra vinculada, em virtude de alguma destas razões: “desconhecimento dos normativos, falta de clareza dos normativos, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação ou de aplicação”. (LIMA, 1991, p. 146).

Como as regras formais não conseguem dar conta de todos os aspectos inerentes ao funcionamento de uma escola, os gestores recorrem às informais. Geralmente múltiplas, às vezes sobrepostas, são regras não oficiais. E são essas regras, juntamente com as formais e culturais, que constituem as escolas, incluídas as duas que são o campo empírico dessa pesquisa.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Iniciarei este capítulo com uma breve explanação sobre as relações entre indígenas e não indígenas na região, considerando ser importante um resgate histórico para que se compreenda a atual situação cultural indígena.

Na Amazônia, no século XVIII, se esboçou um novo ciclo na administração colonial portuguesa, buscando consolidar a posse de seus avanços e fortalecendo sua presença nesta região de fronteiras. Em 1757 foi criado o Diretório dos Índios o qual delineava os preceitos comportamentais e morais que deveriam reger a vida dos indígenas “desbravados”. Essas medidas tinham implicações diretas em sua cultura, ficando definido que os indígenas utilizariam as atividades extrativistas como mecanismo de sobrevivência.

Segundo Santos (2009), uma aparente valorização dos indígenas ocorreu devido à necessidade de “civilizá-los”, manter um bom relacionamento com eles, transformá-los em súditos do Rei para garantir o domínio da região.

Uma série de medidas foi tomada com o objetivo de proporcionar inserção destes povos no contexto da sociedade colonial portuguesa. Até os sobrenomes adotados deveriam ser retirados do quadro utilizado pelas “Famílias de Portugal”, passariam a ser tratados como não indígenas. E, segundo Santos (2009, p. 134), os portugueses desejavam “ver os nativos se comportarem como verdadeiros colonos portugueses, assimilando seus costumes, seu modo de pensar e, principalmente, a obediência a administração do Estado português”. Buscava-se despertar nos indígenas “a sensação de pertencimento e, portanto, de identidade com a sociedade portuguesa”.

A língua portuguesa tornou-se obrigatória em detrimento das línguas indígenas e, assim, a sociedade não-indígena “se colocava inteiramente na posição de comando sobre os indígenas, restando a este apenas dialogar nos significados que já eram, em si, dos portugueses, pois era na língua desses que deveria se processa os códigos para o estabelecimento de diálogos”. (SANTOS, 2009, p. 136).

Os indígenas passaram por diversas situações no decorrer de suas relações com os não indígenas. Teriam que reformular seu cotidiano considerando a suas leis, moral, residências, vestir, orar, alimentar e obedecer. Deveriam morar em aldeamentos com um modelo de organização social diferente da sua, caracterizado por uma paisagem fixa, quando eles estavam acostumados a uma “paisagem

flexível, móvel que caracteriza uma vida nômade ou seminômades”. (SANTOS, 2009, p. 143).

Para que os povoamentos tivessem êxito, era necessário que houvesse produção excedente, mas na tradição indígena as roças eram destinadas apenas ao sustento familiar. “Dessa forma, se confrontam duas organizações sociais incompatíveis, pois a organização de uma é a desorganização da outra. É necessário que um pereça para que o outro sobreviva”. (SANTOS, 2009, p. 142).

Diante das diversas dificuldades os aldeamentos indígenas do vale do Rio Branco fracassaram em 1790, não apenas em relação a práticas visíveis, mas também às práticas invisíveis, que se referiam a questões espirituais. Apesar desse fracasso, os portugueses continuaram a ocupação do Rio Branco, estabelecendo com os indígenas da área relações de compadrio e alianças, entre outras estratégias que facilitavam a ocupação do território.

Nas primeiras décadas do século XX, o SPI (1915) se estabeleceu no rio Branco e implantou a primeira escola, em 1919, com a função de alfabetizar e ministrar cursos de seleiro, ferreiro, carpinteiro e marceneiro. Ela tinha como objetivo adaptar os indígenas aos costumes dos civilizados e torná-los úteis a pátria.

A Igreja Católica, da mesma forma, através da Ordem dos beneditinos, utilizou-se do sistema de internato agrícola para distanciá-los gradativamente de sua cultura de origem.

Nos dois processos, os indígenas eram incentivados a se afastarem de sua cultura, adotavam outros valores, vivendo conforme um modelo de organização produzido por outra cultura. Assim, seriam mais úteis à sociedade não indígena.

4.1 Roraima

As escolas que constituem o campo empírico desta pesquisa localizam-se em um peculiar contexto. Situam-se no Estado de Roraima cuja localização está identificada no mapa do Brasil.

Figura 2 - Roraima, 2010.



Fonte: Roraima (30/09/2010).

O Estado de Roraima localiza-se no extremo norte do Brasil, e nele se encontra o ponto mais setentrional do país: o Monte Caburaí. Tem como capital o município de Boa Vista, única capital brasileira totalmente no hemisfério Norte.

O Estado de Roraima possui, segundo o IBGE (Estados, 2009), uma área de 224.298,980 Km² e uma população estimada em 425.398 pessoas (Dados do Censo, 2010). Possui o clima Equatorial (N, S e O) e Tropical (L) (AMAJARI/Clima, 2010).

Segundo a FUNAI (2010), em seu site oficial, o Estado de Roraima é composto das etnias Makuxi (a maioria), Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wapixana, Waiwai, Yanomami, Ingarikó e Ye'kuana.

Abaixo apresento o mapa do Estado de Roraima e seus respectivos municípios, no qual o município do Amajari está localizado em cor verde escura.

Figura 3 - Mapa Político do Estado de Roraima, 2010.



Fonte: Roraima (30/09/2010).

Roraima apresenta três tipos de coberturas vegetais tendo “ao sul uma floresta tropical densa e abundante entrecortada por rios caudalosos, é habitada por exuberante fauna e flora”. Ao que se refere à região central, “o domínio dos campos gerais, lavrados ou savanas, igarapés e buritizais, torna o horizonte cada vez mais longínquo e, ao mesmo tempo, nítido e belo” e o cenário vai mudando ao norte, “de acordo com o avanço da Rodovia BR-174 rumo à Venezuela. A fronteira é uma região de serras, acima dos 1.000 metros de altitude, com um clima que varia de 10 °C a 27 °C”. (RORAIMA, VEGETAÇÃO..., 2010).

Abaixo apresento fotos que tirei da vegetação do Estado de Roraima, para que, o leitor tenha uma imagem de referência, quando no texto descrever as regiões em que se localizam as comunidades indígenas.

Foto 1 - Vegetação de Roraima





Fonte: Registrada por Maristela Bortolon de Matos (2011).

4.2 Amajari

Figura 4 - Bandeira do Município do Amajari.



Fonte: Amajari (2010).

Início a apresentação do município valendo-me da descrição que o antropólogo Koch-Grünberg fez após sua viagem a Majari, como era conhecido o município, nos anos de 1911 a 1913:

[...] O Majari é considerado o 'celeiro' do baixo Uraricoera. Suas margens são férteis e próprias para o cultivo da mandioca. Os índios que vivem lá, relativamente numerosos, fornecem aos criadores de gado do Uraricoera a *farinha* de mandioca, esse alimento indispensável aos lares brasileiros. O baixo curso do Majari é habitado por índios Wapischána, mas a moral e a pureza da raça sofreram muito sob a influência dos 'civilizados'. O alto curso é habitado por índios Taulipáng, que, sob todos os aspectos, se mantiveram mais puros. (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 153).

O município de Amajari foi criado com terras desmembradas do município de Boa Vista, pela Lei n.º 097 de 17 de outubro de 1995. O primeiro morador não indígena, Senhor Brasil, chegou à região em 1975, dando nome ao lugar. O município está localizado ao noroeste do Estado de Roraima, a 158 km da capital

Boa Vista, fazendo limite com a Venezuela a oeste e ao norte; Pacaraima a leste; Boa Vista a sudeste e Alto Alegre ao sul.

Amajari tem uma área de 28.472 km², sendo que 16.790,99 Km² são terras indígenas, tendo assim uma participação de 12,70% de terras indígenas em relação ao Estado e de 58,71% em relação ao total. Essas informações são primordiais para que se possa compreender o quanto a cultura indígena se faz presente no estado de Roraima e em especial no município do Amajari.

Tem como rios principais o Uraricoera, Parimé e Amajari (este último que dá nome à cidade-Lei nº 097/95) e uma população de 6.506 habitantes (IBGE/censo, 2010). Possui basicamente dois tipos de clima: Awi, que é o clima tropical chuvoso de savana, com um pequeno período seco, e o AMI, clima tropical chuvoso de monção no extremo leste e quente, possuindo estação seca. Já a temperatura média do município é de 26° C. (AMAJARI, 2010). Quem nasce em Amajari é *amajariense*.

Como atração turística, o município possui a Estação Ecológica Ilha de Maracá, primeira estação ecológica do país e terceira ilha fluvial em superfície do planeta (só menor que Marajó e Bananal) e a Estância Ecológica Sesc Tepequém, que está localizada no topo da Serra do Tepequém.

Seus produtos principais na área de cultivo são o milho, a mandioca, a banana, a cana-de-açúcar e o arroz, e a pecuária predominante é a de corte.

Habita o município uma população composta de diversas etnias indígenas, dentre elas o Makuxi, Taurepang, Yanomami, que subiram o rio Orinoco, na Venezuela, passaram por outros rios até penetrarem nos rios Uraricoera e Branco.

Para compreender o contexto empírico da pesquisa é necessário abordar as características da cultura dos Povos Indígenas do Estado de Roraima a que estou me referindo.

4.3 Povos Indígenas de Roraima

Foi no final do século XVIII e início do século XX que a primeira população branca chegou a Roraima e, a partir daí, as correntes migratórias se intensificaram principalmente na última metade do século XX.

De acordo com informações de Almada em 1787 (1861), as “aldeias” do rio Branco, constavam de cinco povoações de indígenas denominadas: Carmo, Santa Maria, São Felipe, Conceição e São Martinho.

No início da colonização no Brasil, os indígenas desconheciam a terra privada. Consideravam, segundo Vieira (2008, p. 153), que “a terra é fonte de sobrevivência e reprodução material e cultural”. Princípio que ainda se percebe na atualidade nas comunidades indígenas de Roraima, cuja evidência é a não existência de cercas que delimitem os espaços físicos ou demarquem o início e o fim dos terrenos, configurando propriedade de uns ou de outros. O Estado de Roraima continua registrando uma diversidade de etnias com características distintas, conforme informa Eggerath (1924, p. 31):

[...] O numero de tribus é grande; cada qual tem seu nome especial, as divisões e subdivisões são constantes, as próprias línguas modificadas pelos vários contactos e cruzamentos; o aspecto physico, ainda que seja de raças differentes, pelos mesmos motivos tornou-se geral para todos, de modo que a divisão ethnologica se torna difficil.

Essa diversidade se apresenta em três grupos linguísticos distintos: os Karibe; os Aruake e os Yanomami. Eggerath (1924, p. 32), quanto ao “habitat” afirma que:

podemos distinguir entre os índios das florestas e os índios dos campos, convindo citar, quanto aos últimos os *Uapichanas* e quanto aos primeiros os *Macuchys*, tribu das mais numerosas, pois conta aproximadamente 3.000 almas.
Salvo as condições especiaes do ‘habitat’ que imprimem á vida desta ou daquela tribu, modifcoções sensíveis, approximam-se os demais hábitos e costumes no que têm de essencial.

O referido autor reafirma essa distinção quanto ao habitat no que se refere ao trabalho na roça, que “[...] são para o índio das mattas relativamente fáceis e de êxito quasi seguro, são mais penosos para o habitante dos campos, onde, além do mais, basta a falta de chuva na época própria para comprometter toda a lavoura, [...]” (EGGERATH, 1924, p. 34), e que nessa situação passariam fome.

Apesar de as comunidades dos Makuxi e dos Wapixana se encontrarem, em sua maioria, no lavrado (campo) e as dos Ingaricó, Taurepang e Patamona nas montanhas, a referência geográfica para identificação dos povos indígenas tornou-se ineficaz na atualidade, pois as pessoas pertencentes a essas etnias compartilham territórios e costumam viver em uma mesma comunidade.

Aqui estou me referindo a povos indígenas especificamente de Roraima, Estado contexto da pesquisa e não à diversidade de povos indígenas existente no Brasil. Eggerath(1924, p. 32) distingue os indígenas do Rio Branco em dois grupos diferentes “O grupo dos *Caraibas* invasores, ao qual pertencem os *Macuchys*, *Taulipans*, *Arekuanás*, *Purukoíós*, *Yanaránas* e os *Mayongongs*, para citar os principais, e o grupo dos *Aruák*, autochthone, cujos representantes, dignos de menção são os *Uapichanas*”.

O registro de como ocorreu a constituição da população de Roraima pelos nativos é feito por Freitas (1997), que diz que a população indígena de Roraima é quase toda originária da costa atlântica, compreendendo entre as Guianas e o Golfo do México, incluindo as ilhas do Mar do Caribe. Segundo o autor, chegaram às terras brasileiras durante perseguição dos europeus.

Os Caribes como era denominado o tronco central das tribos que habitam Roraima (Macuxi, Taurepang, [...], etc.) subiram o rio Orinoco, na Venezuela, alcançando o rio Caurá e daí passaram ao rio Paraguá e, deste, penetraram nos rios Uraricoera e Branco. Pode-se supor que, em alguns casos, prosseguiram a pé no *lavrado*, até chegarem no rio Tacutu, e depois deste, ao Essequibo, retornando ao Orinoco. Isto vai dar valor à tese de que Roraima é, antes de tudo um pedaço do Caribe, no Brasil. O Estado de Roraima é, então, um território caribenho. (FREITAS, 1997, p. 36).

E se aprofunda mais quando fala sobre o movimento dos indígenas dentro do estado de Roraima. Freitas (1997, p. 43) também menciona a existência de estudos que dizem serem os povos do tronco linguístico Aruake originários do Karib:

Os **Aruak**, no entanto, ao tempo de Colombo formavam as maiores tribos do Novo Mundo. Eram semi-nomades, fixando-se em determinados pontos por mais ou menos tempo de acordo com as condições locais. Há estudos que sugerem que os Aruak também habitavam o Caribe, notadamente as ilhas maiores, deixando as menores para os caribes, propriamente ditos.

Opondo-se a esse pensamento, Erwin Frank (2008) diz que se trata de um mito, pois não há estudos que comprovem tais informações. Segundo esse autor, existe apenas uma nota de pé de página do naturalista alemão Robert-Hermann Schomburg que, ao comentar a obra de “Sir” Walter Raleigh, declara-se convencido de que os *Orenoqueponi* (habitantes do baixo rio Orenoco) são “se não os próprios Macuxi, então, pelo menos, ‘um ramo’ destes”. (ERWIN FRANK, 2008, p. 13).

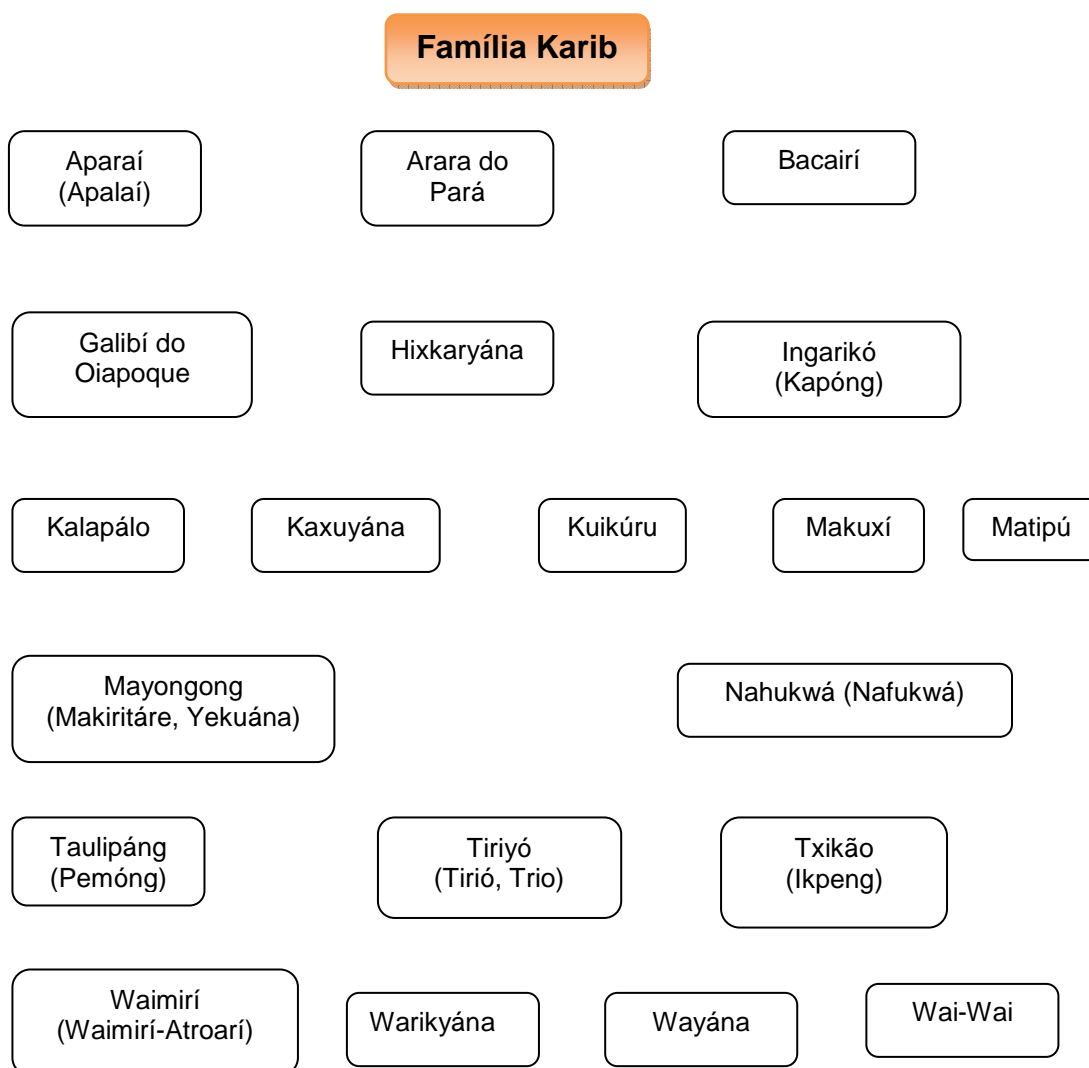
Frank argumenta que o fato de haver aproximação linguística entre os povos contatados por “Sir” Walter Raleigh não se configura prova cabal de que os Makuxi e

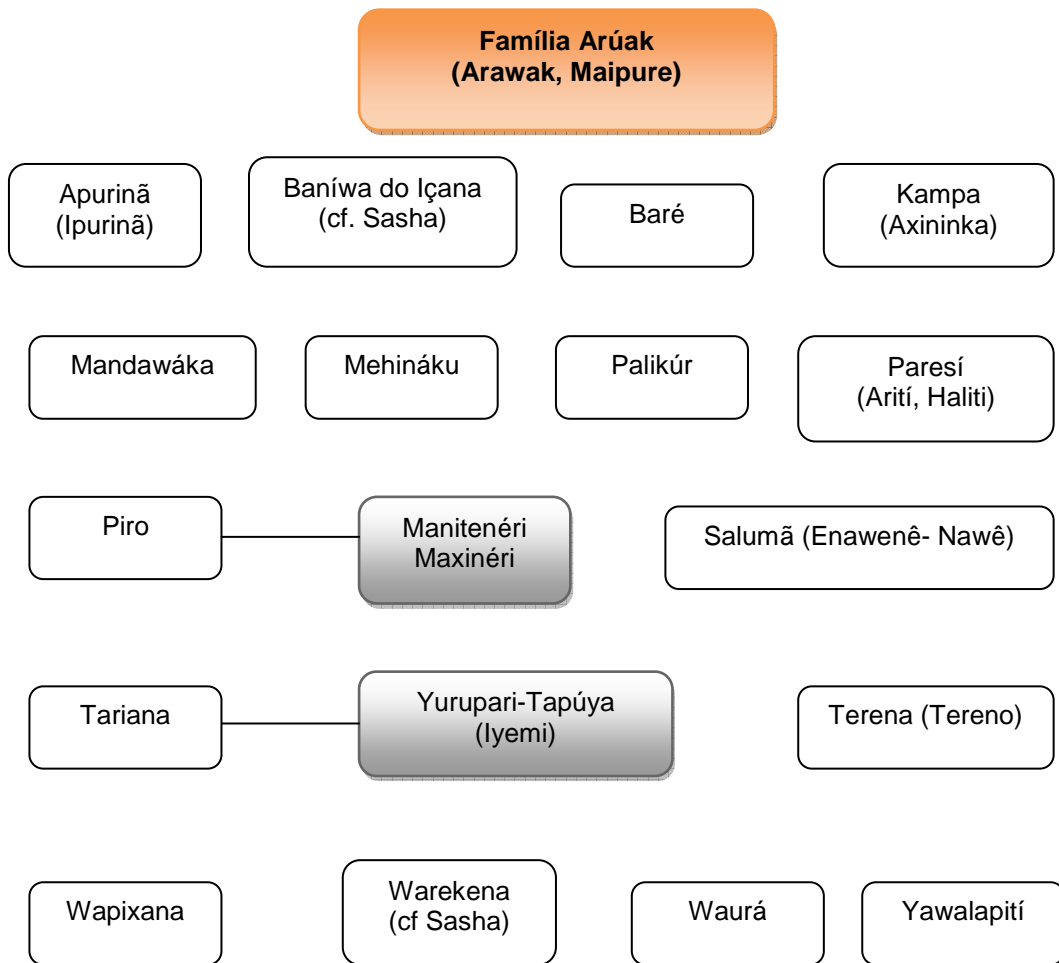
os Taurepang pertencentes ao tronco linguístico Karib, nem os povos do tronco Aruak, sejam originários do Caribe como especula Schomburg e reproduz Freitas (1997), historiadores, antropólogos e outros estudiosos de diferentes áreas.

As fontes históricas com dados concretos sobre a população indígena de Roraima permitem-me compreender a existência de povos pertencentes a, pelo menos, três troncos linguísticos, conforme descrevo a seguir.

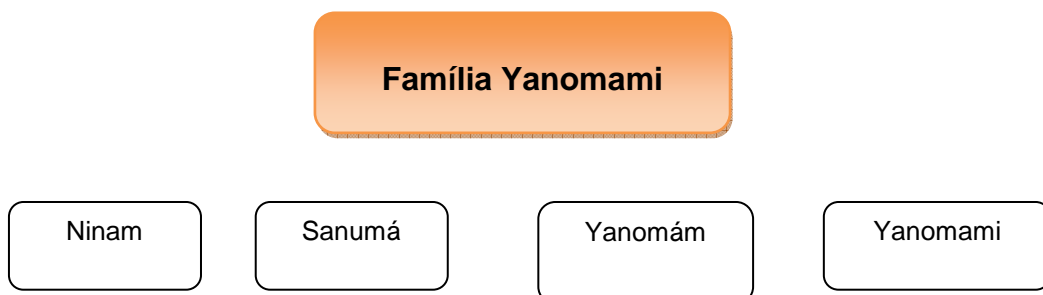
Os dados foram compilados com base em documento elaborado pelo Instituto Socioambiental (ISA, 2012). A cor laranja corresponde às famílias linguísticas; o branco, às línguas; e o cinza, aos dialetos:

Figura 5 - Famílias linguísticas.





A Família linguística Yanomami também faz parte do Estado de Roraima, mas não da Comunidade pesquisada:



Fonte: Famílias Linguísticas... (ISA, 2012)

No que se refere às residências dos indígenas, Eggerath (1924) descreve que eram redondas (algumas já construídas de forma retangular devido à influência do meio), com telhados em forma de cone, cobertas com folhas de Buriti. As paredes eram de barro, às vezes de folhas de palmeira. Elas possuíam apenas uma entrada e não tinham janelas, atingindo grandes dimensões (18 m. de diâmetro por 8 m. de

altura). As casas podiam ser abandonadas facilmente, bastando ocorrer morte na família, falta de caça ou insucesso na roça.

Ao comparar a descrição de Eggerath em sua Conferência, em 1924, com a arquitetura atual das residências indígenas, é possível constatar que apesar da decorrência de quase nove décadas, as residências indígenas ainda mantêm muitas das características descritas por ele, principalmente no que se refere à cobertura.

Foto 2 - Cobertura de palha na Comunidade Guariba, Roraima.



Fonte: Registrada por Maristela Bortolon de Matos (2011).

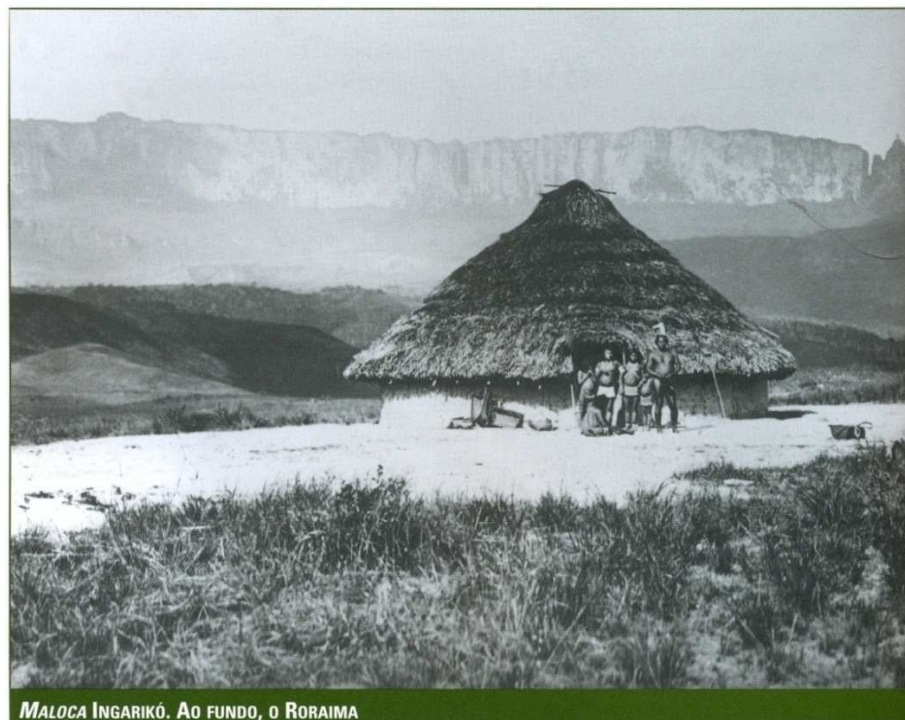
O significado que Eggerath (1924) e Koch-Grünberg (2006) conferem à palavra *maloca* é o mesmo, apesar de suas publicações serem dos anos de 1924 e de 1911 a 1913, respectivamente. A palavra *maloca* é utilizada até hoje com o mesmo significado. De acordo com Koch-Grünberg (2006, p. 31), “Maloca, casa da parentela. As aldeias desses índios consistem, via de regra, somente de uma casa grande, de base redonda, para várias famílias”. Assegura também que “*Maloca* é uma palavra indígena e, no Brasil, geralmente designa uma grande casa comunitária, que serve de moradia a várias famílias, em geral, pertencentes a uma parentela. Aqui ela designa uma aldeia grande”. (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 55).

Eggerath (1924 p. 32) afirma:

Geralmente moram os silvícolas em pequenos aldeamentos de 5 a 10 habitações, sendo raros aqueles que excedem este numero para attingir 20 ou mais. O typo original, porem, foi certamente o da habitação collectiva

única. Vê-se, pelo menos que chamando-se cada habitação de 'maloca' designam também o aldeamento todo pelo mesmo nome.

Foto 3 - Maloca Ingarikó



Fonte: Koch-Grünberg (2006, p. 126).

Essas fotos ilustram como eram as malocas que, até os dias atuais, mantêm o mesmo tipo de cobertura (foto 4). Diversas etnias ainda usam as folhas para a cobertura das casas e algumas utilizam, inclusive, a palha para a construção das paredes, conforme a foto abaixo.

Foto 4 - Residência.



Fonte: Registrada por Maristela Bortolon de Matos (2011).

De acordo com Eggerath (1924, p. 34), ao que se refere à alimentação, os indígenas não dispensavam a pimenta malagueta, usada em excesso, “a ponto de tornar a comida insupportavel ou um supplicio para quem não estiver acostumado” e a roça se situava nas imediações da maloca que, antigamente, tinha como plantações principais a mandioca, o milho e o cultivo de feijões, cana de açúcar, arroz e algodão, uma espécie de amendoim, mamão, bananas, abóboras e abacaxis em escala diminuta.

Além da roça, os homens complementavam a alimentação das famílias (eram essencialmente patriarcais) com a caça e pesca. As tartarugas eram utilizadas na alimentação devido à carne e aos ovos.

Ainda hoje a pimenta está presente na alimentação dos indígenas, em especial no que se refere à damorida, prato feito com peixe e muita pimenta. A roça até hoje se situa nas imediações da maloca.

As comunidades indígenas possuem um representante oficial denominado Tuxaua. Esse título foi introduzido na cultura dos povos indígenas de Roraima pelo governo brasileiro que o atribuía ao membro da comunidade indígena responsável por representá-la junto aos não indígenas.

Essa representatividade é reconhecida no Estado de Roraima, tanto na esfera pública quanto privada, e é considerada como fato natural dentro das comunidades. Eggerath (1924, p. 84) confirma que, à época de sua passagem nas comunidades indígenas do rio Branco, não existia um regulamento a ser seguido pelo Tuxaua, suas atribuições eram “dictadas e limitadas pelo respeito á dignidade em si e aos conhecimentos, sabedoria e idade do escolhido”, critérios ainda hoje válidos para escolha das lideranças.

Atualmente, o Tuxaua é reconhecido como líder da comunidade, articulador político, responsável por defender junto aos governantes os anseios e direitos pleiteados por sua comunidade. A escolha do Tuxaua dá-se por indicação do antecessor ou por votação pela comunidade. Esta avalia a coerência entre o discurso e as ações do pretendente, seu conhecimento sobre a realidade, capacidade de liderança, dentre outras características.

Conforme as mudanças ocorridas na organização social das comunidades indígenas, o papel do Tuxaua também se transformou. Funções descritas por Eggerath, no ano de 1924, deixaram de fazer parte do rol de atribuições desse cargo.

temol-o funcionando como juiz de contanda, como organisador de festas e primeiro dançarino, como superintendente de caçadas e pescarias em commum, cujo producto é por ele distribuído equitativamente, como constructor que preside ao levantamento das malocas e distribue os respectivos serviços, como mestre de cerimônias na recepção de hospedes, extranhos e outras solemnidades, enfim como chefe da comunhão. (EGGERATH, 1924, p. 36).

É importante mencionar que a autoridade do Tuxaua não lhe permitia impor castigo ou punir seus liderados, “pelo simples motivo de não se conhecer semelhante processo, a ponto de não existir palavra ou verbo que corresponda a estes sentidos, nem mesmo tratando-se das creanças que nunca apanham dos “papás”. (EGGARTH, 1924, p. 36).

De acordo com esse autor, assim como em toda cultura ágrafa, a educação tinha por base a tradição oral. As relações eram marcadas pela liberdade, pelo respeito ao outro, e a tônica dos ensinamentos era a serventia do conhecimento para a vida.

A criação dos filho se faz dentro das normas naturaes limitando-se a educação a ensinar-lhes tudo que lhes possa ser útil na sua vida, de accordo com o estreito horizonte dos Paes que, de resto, dedicam á sua prole muito cuidado, o que já fica patenteado por occasião do nascimento de um filho, acontecimento auspicioso e, porisso, sujeito a um certo cerimonial. [...]

Com toda essa liberdade, impressiona o facto de notar-se geralmente na vida familiar do índio ausência de rixas, brigas, zangas, discussões, tão communs entre os civilisados; também s sua moralidade pode servir de exemplo a muitos. (EGGERATH, 1924, p.36).

Tem-se a impressão de que a socialização resultante do modelo de educação praticado nas comunidades indígenas determinou o comportamento dos indígenas nas relações com os exploradores, facilitando, em muitos casos, o domínio dos não indígenas. O relato de Koch-Grünberg (2006, p. 64) confirma o espírito hospitaleiro e receptivo das crianças índias, durante uma de suas expedições ao rio Branco.

Quando vencem a timidez inicial ante o estrangeiro, essas crianças são as criaturinhas mais confiantes e alegres que se possa imaginar. Aceitam cada brincadeira minha com alegria, mas nunca se comportam mal. São amáveis e educadas comigo e vivem em grande harmonia entre si. Se dou um pedaço de chocolate a um deles, imediatamente divide com os demais. Nunca vi dois deles brigando, ou mesmo um batendo no outro. Não há dúvida de que os pais dão o bom exemplo e, nesse aspecto, são também os melhores professores para um europeu. É extremamente raro a criança índia ser repreendida com palavras duras ou mesmo castigada pelos pais; e, no entanto, essas crianças nuas e

morenas são, também para nossos padrões, 'bem-educadas'- enquanto elas tiverem pouco ou nenhum contato com a nossa chamada civilização. Se passam a sofrer constante influência dos brancos ou mesmo a trabalhar para eles, seja qual for a classe a que pertençam, essas crianças de uma alegria inocente e, ao mesmo tempo, sensíveis, tornam-se carrancudas e fechadas ou impertinentes e atrevidas. O encanto natural se vai.

Por meio desse relato, é possível crer que houve uma ruptura no processo de endoculturação dessas crianças. Ora, se toda forma de ensinar e aprender tem como fim asocialização, então é por ela que os membros de um grupo social disseminam sua cultura. É na e pela socialização que a identidade, a ideologia e o modo de vida de grupo social são forjados. Com o contato permanente com a cultura do não-índio, as crianças indígenas passaram a assimilar valores e hábitos contrários aos de sua formação inicial.

Há que mencionar o fato de que até pouco tempo não existia educação infantil formal nas comunidades indígenas. Conforme mencionado, as crianças acompanhavam os pais nas atividades do dia a dia, com o objetivo de aprender o que seria útil a sua vida. Hoje, as comunidades indígenas possuem escolas de educação infantil e a Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila, localizada na Comunidade do Guariba, é uma delas e parte do universo desta pesquisa.

O texto acima ilustra a forma como ocorria e ainda ocorre a educação familiar, nestes grupos indígenas. Em que pese o reconhecimento da miscigenação cultural no contexto brasileiro, facilmente é esquecida a contribuição dos povos indígenas à cultura do nosso país. Miranda (2008, p. 9) aborda este aspecto da seguinte forma:

A diversidade é o mais valioso patrimônio humano. Pela fusão de concepções de mundo, línguas e expressões artísticas, enriquece-se a cultura, prospera a tolerância e abre-se o caminho para a interação solidária. O Brasil constitui-se em exemplo máximo dessa miscigenação, somando ingredientes da tradição européia, africana, asiática e ameríndia. Nessa coleção de saberes brasileiros, destaca-se a contribuição ancestral dos povos indígenas.

No Brasil existe uma grande miscigenação entre os povos que o constituem, havendo dificuldade de reconhecer suas origens. No que se refere aos indígenas, consta no *site* da FUNAI (2010), por exemplo, o seguinte: [...] “um grupo de pessoas pode ser considerado indígena ou não se estas pessoas se

considerarem indígenas, ou se assim forem consideradas pela população que as cerca”.

Segundo Farage (1997, p. 21), pode-se constatar o intenso assédio dos partidos políticos às comunidades indígenas em períodos eleitorais, com as mesmas práticas que ocorrem no país, “no que tange às populações carentes, a compra de votos ali se faz homem a homem, no caso de candidatos operando individualmente, em distribuição de cobiçadas latas de óleo ou sardinha”, ou, quando o partido controla a máquina governamental,

os presentes atingem toda a aldeia: desde a campanha eleitoral de 1994, quase todas as comunidades da etnia Wapixana, do Uraricoera ao Tacutu, passaram a ostentar não só tratores, mas também antenas parabólicas oportunamente doadas pelo governo do Estado de Roraima. (FARAGE, 1997, p. 21).

Esses fatos impactam o modo de vida das comunidades indígenas, influenciando direta ou indiretamente em sua cultura. Sobre a relação do homem com a sua cultura, Laraia (2009, p.45) comenta que:

[...] o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecedem. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Afirma, ainda, que “existem dois tipos de mudança cultural: uma, que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda, que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro”. (LARAIA, 2009, p. 96). Ambas, em movimentos convergentes ou divergentes, respondem pelas transformações históricas, sociais e culturais.

Laraia (2009, p. 87) também chama a atenção para a importância de se conhecer um sistema para que se possa compreender os hábitos culturais, afirmando que: “Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalidade. A coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence”.

No meu estudo, objetivo construir uma compreensão sobre a cultura indígena local e não um julgamento, considerando que as diferenças culturais existem e que grupos culturais recebem diferentes influências e as ressignificam de forma distinta.

O Estado de Roraima é formado por uma população indígena estimada, aproximadamente, em 40 mil pessoas. Destacam-se como principais grupos étnicos, segundo Vasconcelos (2004), os Makuxi (16.500), como etnia mais numerosa; seguida dos Wapixana (6.500); Ingarikó (675); Taurepang (532); Patamona (50). Na área de Floresta Amazônica, abaixo da linha do Equador, vivem os Wai Wai (2.020, incluindo a população do Pará e Amazonas), Waimiri Atroari (798, Roraima e Amazonas) e, no sentido Oeste, os Yanomami (11.700) e os Yekuana (462).

Portanto, há que considerar que Roraima possui uma diversidade cultural significativa e uma identidade cultural ainda em construção. De acordo com o *site* doCIR (2011), no link Cultura indígena, identidade cultural “são as nossas características espirituais, materiais, intelectuais e afetivas. É o que sentimos, como nos comunicamos, como vivemos nossas crenças, o saber passado de geração em geração. A palavra, a música, as artes, as tradições”.

No que tange às fronteiras étnicas, nesta região elas se apresentam bastante tênues. As razões são justificadas por Santilli (2004c) nos seguintes termos:

As fronteiras étnicas na região são bastante tênues, em função de arranjos residenciais entre parentelas cognáticas integradas por homens de diferentes procedências, sobretudo em aldeias nas zonas de intersecção entre as etnias, em que há agrupamentos compostos por famílias extensas mistas entre Macuxi e Ingarikó; ou entre Macuxi e Patamona: os Macuxi e os Wapichana, entre outros. (ISA, 2004).

As lideranças das comunidades indígenas não desconhecem as influências culturais ocidentais na sua cultura. No que tange à escola, os líderes a reconhecem como instrumento para revitalizar a cultura e os valores indígenas. Entendem que a escola produz uma ressignificação da identidade indígena. Em relação a esse tema, Fausto Mandulão (2001) descreve o processo de formação escolar como espaço para adquirir habilidades para os desafios do mundo:

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente ela irá utilizar em sua vida de adulto.

Neste sentido podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real. Ela vai aprendendo os valores do que é ser Macuxí, ser um Wapichana; ao mesmo tempo, que adquire habilidades para enfrentar desafios do seu mundo.

O autor, indígena atuante e preocupado com os demais indígenas, deixa claro, no trecho acima, sua visão de educação. Recomenda que a intervenção externa à comunidade indígena deve partir do reconhecimento de que a educação dos povos indígenas está relacionada a um conhecimento que é múltiplo, totalizador e bastante complexo. Considera a escola como um dos elementos da formação dos indígenas, pois ela faz parte da comunidade, mas reafirma que a família ainda é a base principal da formação.

Bartolomeu Melià (1979, p. 93), referindo-se à família como base da formação indígena, afirma: “Descrever a educação indígena no Brasil seria quase como descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando”.

Em relação ao universo estudado, Eggerath (1924) considera esses dois grupos indígenas, Karibes e Aruakes essencialmente patriarcais, e Koch-Grünberg (2006), ao se referir a um rapaz indígena afirma “[...] Nós o chamamos pelo nome sonoro de seu pai, Pirokaí. Seu pai é Makuschí e sua mãe, Wapischána. Ele pertence, por isso, segundo as leis indígenas de lá, a esta última tribo, apesar de quase só falar Makuschí”, o que me leva a pensar se ocorreram mudanças ou se o pertencimento familiar não influencia nesse aspecto, visto que na comunidade pesquisada a definição da etnia não segue essa lei indígena a que o autor se refere.

Essas contradições reafirmam a necessidade de estarmos atentos às particularidades de cada comunidade, pois elas são únicas e com características específicas. No que se refere à utilização de armas os indígenas aprendem desde a infância “[...] os pequenos, a experimentarem sua habilidade com os arcos, flechas, sarabatanas em miniatura, espécie de brinquedos que lhes fazem pacientemente os Paes e avós”. (EGGERATH, 1924, p. 40).

Pode-se conhecer um pouco mais dos costumes indígenas através de um fato interessante descrito por Eggerath. Por ocasião dos eventos que a comunidade organizava, o Tuxaua convidava a vizinhança da maloca com

antecedência, enviando mensageiros que levavam diversos cordões com o número de nós equivalente ao número de dias que faltavam para a festa. Os convidados iam desfazendo os nós a cada dia que passava e assim não perdiam a conta do tempo e no dia certo os convidados chegavam ao local do evento de canoa ou por terra.

Ainda me referindo a costumes culturais, os indígenas das etnias Wapixana e Makuxi, de acordo com Silva (1872), furavam o lábio inferior, e no orifício introduziam, como adorno, um osso da capivara, e os dentes deste mesmo animal lhes serviam de pendentos das orelhas.

O Makuxi é a etnia predominante no Estado de Roraima e juntamente com a etnia Wapixana compõem a comunidade indígena do Amajari. Fato esse que ocorre há muitos anos conforme registra Koch Grünberg (2006, p. 46):

Os Wapischána, uma tribo Aruak de língua singular, vivem em grupos dispersos ao norte e ao sul do baixo Uraricoera. Seus principais centros ficam no Parimé e no Majari, um afluente que desemboca mais a oeste do Uraricoera; além disso, vivem também no Cauamé, um afluente direto do alto *rio* Branco, que corre paralelamente ao Uraricoera e desemboca pouca acima de Boa Vista. Um ramo da tribo, de língua dialetalmente diversa, vive junto dos Atorai, seus parentes próximos, a leste do alto *rio* Branco, além do Tacutu, chegando até o interior da Guiana Inglesa. Antigamente eram a tribo mais numerosa de toda a região; hoje eles diminuíram muito em número e estão degenerados e desmoralizados sob a servidão dos brancos. [...].

Ao longo dos próximos subcapítulos me limitarei a registrar aspectos históricos e culturais somente das etnias Makuxi e Wapixana por serem, conforme mencionamos, as etnias predominantes no município de Amajari e na Comunidade Indígena Guariba.

4.3.1 A etnia Makuxi

De acordo com Freitas (1997), o povo da etnia Makuxi vive em malocas, aldeias ou comunidades formadas por casas unifamiliares, localizadas sempre próximas de algum curso d'água, tanto em áreas de lavrados como na região das serras, e, devido à influência externa às etnias indígenas, suas casas que, antigamente, eram circulares, foram sendo substituídas por casas retangulares, cobertas com folhas, chão batido e paredes de barro seco.

Segundo Santilli (2002), a distribuição espacial da população Makuxi faz-se em várias comunidades e pequenas habitações isoladas. Estende-se por duas áreas ecologicamente distintas: ao sul, os campos, e ao norte, uma área onde predominam serras em que se adensa a floresta. O autor afirma que: “Cabe ressaltar aqui, inicialmente, a constância dos limites do território Macuxi, que abrangia, no início do século XX, praticamente a mesma área que os situavam os cronistas da região no século XVIII”. (SANTILLI, 1994, p. 67).

As comunidades Makuxi também são constituídas levando em consideração diversos elementos culturais, ganhando formatos diferenciados, conforme o contato com os não indígenas. Segundo Santilli (2002) as fontes do século XIX se referem à existência de aldeias Macuxi configuradas em casas comunais. Atualmente a disseminação de aldeias compostas de pequenas casas que abrigam famílias extensas.

Conforme esse autor, a população de uma comunidade indígena, geralmente, gira em torno de cem a duzentas pessoas. No centro da comunidade, encontram-se o malocão, espaço reservado para realização de reuniões e festas comunitárias; o templo religioso; a escola; e algumas residências.

O desenho da aldeia macuxi não demonstra de imediato ao observador sua morfologia social. As casas parecem distribuir-se aleatoriamente, porém um olhar mais atento percebe que, via de regra, elas se dispõem em conjuntos que correspondem a parentelas. Estas formam unidades políticas cuja interação perfaz a vida social e política da aldeia. (SANTILLI, 2002, p. 488).

A organização social da comunidade dá-se segundo a tendência uxorilocal que consiste em, após o casamento, o casal morar com a família da moça. O genro trabalha com o sogro, permanecendo nessa condição até o nascimento do primeiro filho, quando tem a liberdade de se mudar, caso o queira. Normalmente, o casal mantém-se no local, sob as orientações do “líder-sogro de cuja habilidade política na manipulação dos laços de parentesco depende sua existência”. (SANTILLI, 2002, p. 489).

O distanciamento da família da esposa só ocorre se o líder-sogro perder o prestígio ou morrer. Nesse caso, “o grupo local tende a tomar outras formas, como, por exemplo, um arranjo de *siblings*, ou desfazer-se, com o retorno dos afins às suas aldeias de origem, levando consigo as respectivas mulheres”. (SANTILLI, 2002, p.489).

Esse autor afirma que a política matrimonial Makuxi preconizava o casamento dentro das parentelas que compõem a comunidade indígena. Entretanto, atualmente, já se verifica um grande número de casos de casamentos entre os indígenas de outras comunidades e etnias, o que aproxima suas relações, configura conjuntos regionais, não se limitando apenas à comunidade e sim à determinada região. O referido autor afiança que, para os Makuxi, a relação familiar entre cunhados era marcada por grande liberdade e igualitarismo, contrariamente da relação sogro-genro.

De acordo com Freitas (1997), os indígenas da etnia Makuxi são denominados Karibes, pois pertencem a esta família linguística e, dependendo do lugar de moradia, falam ou compreendem as línguas Wapixana, Taurepang, Patamona e Ingarikó, usadas por povos com os quais têm muito contato, distinguindo um grupo do outro por meio do tronco linguístico a que pertencem.

Os Makuxi até hoje se identificam entre eles pelo termo *parente*. Atualmente cada maloca possui um Tuxaua que é uma representatividade constituída por eleição de seus pares e conforme observa Santilli (2002, p. 489):

Na aldeia, a liderança política emerge assim do jogo das parentelas em que prevalecem as relações acumuladas de afinidade, isto é, o líder é aquele que detém uma rede mais ampla de afins e, portanto, aliados políticos. Hoje, há que se considerar ainda o fator decisivo que representa a atuação de agências indígenas e indigenistas, pelas quais um líder angaria prestígio e apoio material que lhe podem conferir maior estabilidade.

Segundo Freitas, as primeiras escolas entre as etnias Makuxi são da década de 1920/1930, na área da Fazenda São Marcos e, desde aquela época, têm produzido efeitos e mudanças culturais nos indígenas desta etnia. No decorrer do tempo, uma nova cultura foi sendo absorvida pelos indígenas, a cultura das etnias não indígenas, acrescentando distintos traços culturais a todas as populações indígenas de Roraima, pois segundo Mongiano (1990, n. 2, p. 20) “qualquer situação de contato entre culturas diferentes, provoca fenômeno aculturativos”. Complementando, Silva (1996, p. 8) afirma que “na medida em que uma nova cultura era absorvida, iam acumulando novos traços culturais, desencadeando processos aculturativos, dando nova face ao *ethos* tribal”.

Ao que se refere à religião afirma que:

Os índios do norte e nordeste de Roraima possuem crenças e valores adaptados à situação de aculturação. São cristãos em sua maioria; professam o catolicismo e o protestantismo. A religião católica predomina entre eles, embora haja uma parcela considerável de praticantes das religiões protestantes, entre elas, batistas, assembléia de Deus, adventistas, etc. Nas áreas de predomínio católico, são comuns as festas religiosas, momento que as atividades, como novenas e missas, misturam-se com as lúdicas, tais como corridas de cavalo e a dança do forró, muito apreciada em diversas malocas. (SILVA, 1996, p. 9-10).

Os Makuxi são praticantes das religiões Católica e Evangélica, mas é de conhecimento público que apenas os indígenas católicos praticavam a pajelança¹. Freitas (1997, p. 31) denomina essa etnia de acordo com sua localização geográfica e apresenta informações sobre a língua utilizada:

Entre os Macuxi existem duas denominações pelas quais são conhecidos: **Vi'rikó** - gente da serra e **Romoko** gente do lavrado. Os Macuxi falam, no entanto, uma mesma língua Macuxi compreendida por todos eles. Na primeira metade do século 20, a língua Macuxi passou a sofrer alterações pelo contato com outras e, erroneamente, passou a chamar-se gíria.

O SESC/SP, no catálogo Prêmio Culturas Indígenas, Edição Xicão Xurkuru (2008, p. 165), afirma:

[...] Dependendo do lugar de moradia, os Macuxi também falam ou compreendem as línguas wapixana, taurepang, patamona e ingarikó, faladas por povos com quem têm muito contato. Os Macuxi ainda falam português e o inglês, já que moram em uma região de fronteira do Brasil com a Guiana.

As duas citações acima abordam as mudanças da língua Makuxi e afirmam que os Makuxi falam diversas línguas dependendo da localização geográfica, demonstrando relações interétnicas.

De acordo com a FUNASA (2011), os indígenas da etnia Makuxi constituíam um grupo de aproximadamente 29.931 pessoas, no ano de 2010. Essa população encontra-se distribuída em 25 Terras Indígenas (TI)² demarcadas no estado de Roraima e habitam:

[...] em uma região conhecida como lavrado, com uma paisagem de campos rodeados de serras e montanhas que ficam muitos secos no verão (estação seca) e alagados no inverno (estação de chuvas). Da mandioca que

¹ Cura realizada pelos pajés.

² Conforme o parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal, são aquelas "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seu usos, costumes e tradições".

cultivam, fazem a farinha, o beiju e o caxiri. Também cultivam manga, laranja, acerola, caju, tangerina, urucum, milho, feijão, arroz e pimenta. A alimentação é complementada com a caça, pesca e coleta de frutos da região, como jenipapo, ingá, mirixi, bacaba, bacuri, buriti, táxi e outros. A criação de animais, principalmente o gado, também é importante. (FUNASA, 2011, p. 165).

Santilli³ (2004c, ISA, 2010) afirma que o território Makuxi em área brasileira está recortado em três grandes blocos territoriais: a TI Raposa Serra do Sol (a mais populosa), a TI São Marcos (estende-se contígua a TI Raposa Serra do Sol), ambas concentrando a grande maioria da população, e o terceiro bloco formado por pequenas áreas que circunscrevem comunidades indígenas isoladas no extremo noroeste do território Makuxi, nos vales dos rios Uraricoera, Amajari e Cauamé.

Sobretudo a partir do século XVIII, a ocupação desta região brasileira por parte das populações não indígenas vem produzindo impactos de diferentes dimensões na cultura e na forma de organização dos povos indígenas.

Em forma de um quadro recorde, a seguir, as diferentes fases de como ocorreu o contato dos indígenas com as etnias não indígenas, conforme as divisões de Santilli (2004):

Quadro 8 - Fases do contato das etnias indígenas com as etnias não indígenas

(continua)

FASES	ACONTECIMENTOS
Aldeamentos	<p>A ocupação colonial portuguesa do vale do rio Branco data de meados do século XVIII e foi marcadamente estratégico-militar. Nessa região, limítrofe às possessões espanhola e holandesa nas Guianas, os portugueses procuraram impedir possíveis tentativas de invasão a seus domínios no vale amazônico, construindo o forte São Joaquim (1775). Para assegurar a posse do vale, os portugueses utilizaram-se da estratégia que se baseou no aldeamento dos índios, efetuada pelo destacamento do forte. Para tanto, os militares portugueses distinguiam dentre a população indígena os <i>Principaes</i> e suas <i>Nações</i>, buscando convencê-los, por meio de armas e presentes, das vantagens e desvantagens de trazerem as gentes de suas respectivas <i>Nações</i> para formar os aldeamentos.</p> <p>As informações disponíveis sobre o contato com os Macuxi nesse período são raras e fragmentárias. Surpreendentemente, das diversas etnias então aldeadas, os Macuxi comparecem em pequeno número: temos notícia de apenas dois <i>Principaes</i> Macuxi: Ananahy em 1784 e Paraujamari em 1788, que chegaram a aldear-se, trazendo pequenos grupos consigo. No entanto, não permaneceriam por muito tempo nos aldeamentos. Logo após estas notícias, em 1790, Paraujamari seria acusado de liderar uma grande rebelião, quando a maior parte dos índios aldeados fugiu e os remanescentes foram espalhados por outros aldeamentos portugueses no rio Negro.</p> <p>Tal revolta poria fim à política oficial de aldeamento e não seriam empreendidas novas tentativas de colonização naquela área, ainda no século XVIII. Porém, são muitas as evidências de que as expedições de recrutamento forçado da população indígena permaneceram atuantes, motivadas por outros interesses que se estabeleceriam na região, causando grande impacto sobre a demografia e a territorialidade dos Macuxi.</p>

³ As citações de Santilli referentes ao ano de 2004 foram retiradas do site da ISA, e para facilitar a localização as mesmas serão identificadas com as letras.

(continuação)

Extrativismo	<p>Uma nova fase do contato, que viria afetar mais drasticamente o conjunto da população Macuxi, teria início no século XIX, com a expansão da exploração da borracha na Amazônia e, em especial, com a extração do caucho e da balata nas matas do baixo rio Branco. A arregimentação dos índios destinava-se, principalmente, à área do rio Negro, mas também houve “descimentos” para o próprio vale do rio Branco, onde os índios eram engajados como força de trabalho no extrativismo.</p> <p>Tais empreendimentos de caráter privado imprimiram a tônica das relações interétnicas no período. Embora o governo imperial demonstrasse uma constante preocupação quanto à implementação de uma política indigenista oficial nessa zona de fronteira, os registros administrativos disponíveis revelam a sua grande debilidade nesse campo. Já nas últimas décadas do século XIX, em particular após a República, que veio conferir maior autonomia à administração local. Ao aproximar-se o auge do ciclo da borracha, os regionais passavam a ser considerados colaboradores necessários para a colonização regional: detentores do comércio e dos meios de comunicação com o interior, os regatões [aqueles que trocavam produtos manufaturados pelos de extração diretamente junto à população indígena e regional] ali reinavam.</p>
Pecuária	<p>Parece haver uma estreita conexão entre o extrativismo no baixo rio Branco e a pecuária que viria a se consolidar no curso alto desse rio: o capital extrativista viria a financiar a pecuária. Em contrapartida, a pecuária incipiente estabelecida nos campos do alto rio Branco favorecia o recrutamento da força de trabalho dos índios na região, a qual não se limitava à extração, mas compreendia todas as atividades correlatas, em particular a navegação do rio. Havia ampla margem de liberdade para os regatões e quaisquer outros empresários atuantes na área para penalizar os índios e forçá-los ao trabalho. Não havia instância que os penalizassem pela escravidão a que, na prática, submetiam os índios. Correlata ao trabalho forçado, a migração igualmente forçada singulariza esse momento histórico, uma vez que as migrações entre a população indígena no alto rio Branco decorriam muito mais da expulsão da terra pelo avanço da pecuária do que pelo deslocamento compulsório da mão de obra.</p> <p>Na virada para o século XX, a engrenagem de recrutamento de mão de obra indígena montada nas décadas anteriores persistia, apesar de decadente. Aldeias abandonadas e movimentos de fuga provocados pela chegada dos brancos não foram somente registrados pelos cronistas do rio Branco, mas igualmente objeto de registro por parte dos Macuxi e permanecem ainda hoje em sua memória, marcados por um momento dramático nas diversas narrativas que versam sobre sua história política.</p>

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações de Santilli (ISA, 2004b).

Os indígenas Makuxi articulavam sua rotina e suas atividades com as condições climáticas da época. A região apresentava alterações sazonais bastante significativas na fauna e na flora, por possuir apenas duas estações. O inverno se caracterizava pelas chuvas que ocorriam entre os meses de maio a setembro. O verão, período de seca, ocorria entre os meses de novembro a março. Essas mudanças climáticas afetavam a vida dos Makuxi, pois, segundo Santilli (2004), no período de estiagem, os indígenas se reuniam nas comunidades indígenas e se dispersavam em pequenos grupos no inverno. No inverno viviam isoladamente com os alimentos produzidos nas roças familiares e

coletados nas matas que cobrem as serras.

O autor afirma também que entre as estações de inverno e verão havia um breve período de transição. Nesse tempo, a vegetação submersa pelas águas aparece, e os animais percorrem um habitat mais extenso. Assim, os indígenas se reuniam e formavam expedições de caça e pesca, além de outras atividades. Na estação da seca, os indígenas desenvolviam atividades de construção e reparo das casas; extraíam madeira e argila para armação e construção das paredes, faziam coleta das folhas (geralmente de buriti) para cobertura, assim como as fibras vegetais usadas nas confecções de vários artefatos; dentre outras atividades.

Pelas próprias características do clima seco, o verão permite a realização de atividades de caça, pois, os rios e igarapés, segundo Santilli (ISA, 2004a) “em sua maior parte, são intermitentes e secam completamente no auge da estiagem. Os indígenas se voltam para os poços nos leitos secos e para os lagos que conservam água, procurando surpreender os animais que buscam o bebedouro nos mesmos locais”. Segundo o autor, é também durante o verão que a pesca é intensificada. Quanto ao plantio de roças, seguem os princípios da agricultura de coivara, que consiste na derrubada da mata, a queima da área. Essas atividades, assim como o plantio, são realizadas pelos homens. Às mulheres, cabe a responsabilidade de manter a roça limpa e proceder à colheita e preparar os alimentos. As culturas mais comuns nas roças macuxi são: mandioca, milho, cará, batata-doce, banana, melancia, ananás, entre outros gêneros em menor proporção, que variam a cada comunidade indígena.

A partir dos anos de 1980, as comunidades indígenas passaram a desenvolver projetos de criação de gado financiados pela Diocese de Roraima, Governo do Estado de Roraima e FUNAI. Devido à escassez de caça, a criação de gado, suínos e aves tornou-se indispensável para a sobrevivência das famílias. Cabe mencionar que o Projeto do Gado é direcionado à comunidade a quem cabe indicar um de seus membros para exercer a função de vaqueiro. Este, segundo Santilli, quando necessita de apoio para realizar trabalhos de “maior envergadura, que se realizam regados a *caxiri* e *pajuaru* – bebidas elaboradas a partir da fermentação da mandioca –, como nas outras situações de ajuda mútua entre as parentelas” (ISA, 2004a), convoca outros membros da comunidade para auxiliá-lo.

A seguir registro informações e características dos povos indígenas de Roraima da etnia Wapixana.

4.3.2 A etnia Wapixana

Freitas (1997) refere-se à etnia dos Wapixana como a segunda maior etnia de Roraima e afirma que eles não vieram diretamente do Karib, mas sim do sudoeste, e que tiveram que defender seu território, na bacia do Uraricoera e Surumu, dos ataques do povo Makuxi. No período em que vieram a Roraima, ocuparam três regiões distintas. As regiões de Surumu-Cotingo, Taiano-Amajari e Serra da Lua.

No Brasil, os indígenas da etnia Wapixana vivem em Roraima e estão divididos em vinte e três terras indígenas, localizados nos municípios de Amajari, Alto Alegre, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracarái, Normandia, Pacaraima e Uirãmutã. Seu território estende-se, no Brasil, do Vale do Rio Uraricoera até o Vale do Rio Rupununi, na Guiana. Segundo o SESC/SP (2008, p. 169), consta que

Os Wapixanas moram em uma região conhecida como 'lavrado', com campos rodeados por muitas serras e montanhas. O lavrado possui plantas típicas como o buriti e o caimbé. A principal atividade produtiva dos Wapixana é o cultivo de mandioca, milho, jerimum, pimenta, abacaxi, batata e banana, entre outros. Caçam, pescam e coletam açaí, bacaba, tucumã e outros itens.

No que se refere à língua, apesar dos Wapixanas pertencerem à família linguística Aruak, dependendo da localização da comunidade, assim como os Makuxis, "os Wapixanas também falam ou compreendem as línguas Makuxi, Taurepang, Patamona e Ingarikó, faladas por povos com os quais têm muito contato. Também falam o Português e, pela proximidade com a Guiana, têm contato com o Inglês"(SESC/SP, Catálogo Prêmio Culturas Indígenas, 2008, p. 169). Os Wapixana constituem a maior população de falantes de Aruak no norte - amazônico e, segundo dados da FUNASA (apud ISA, 2010), a população total Wapixana é de 7.832 indivíduos. Para compreender a designação dos nomes a eles atribuídos, é necessário conhecer como ocorreu esse movimento.

No que é hoje o território wapixana, distribuídos entre o vale do rio Branco (no Brasil) e o vale do Rupununi (na Guiana), distinguiam-se, até

os anos trinta e quarenta do século XX, os seguintes grupos: Vapidiana-Verdadeiro, Karapivi, Paravilhana, Tipikeari, Atoradi (também grafado Aturaiú ou Atorai), Amariba, Mapidian (Mapidiana, Maopityan) e Taruma (Farabee, 1918; Herrmann, 1946).

Segundo Herrmann (1946), com base no registro do missionário beneditino M. Wirth, os Vapidiana-Verdadeiro localizavam-se desde a serra Urocaima, entre os rios Parimé e Surumu; os Karapivi, nos rios Surumu, cotingo e Xumina; os Paravilhana, no rio Amajari; os Tipikeari, entre os rios Uraricoera, Mocajaí e Cauamé; e os Atoradi, na serra da Lua. Os Amariba, Mapidiana e Taruma, etnônimos registrados por Farabee, localizar-se-iam principalmente no vale do rio Rupununi. (FARAGE, 1997, p. 18).

Os falantes do tronco linguístico Aruak dividiam-se em diferentes grupos. No entanto, atualmente, conhecemos apenas os Wapixana. Em seu trabalho sobre essa etnia, Farage (1997) cita pesquisadores que explicam esse fenômeno. São unânimes em afirmarem que os Wapixana ao entrarem em contato com os outros grupos falantes do Aruak acabaram incorporando-os e formaram um único grupo étnico.

Mais plausível parece ser a hipótese de Janette Forte e L. Pierre (1990) de que, ao mesmo tempo em que tais etnônimos, designando sub-grupos dialetais, teriam caído em desuso, o etnônimo Wapixana teria se alargado de modo a abranger todos os sub-grupos, entre os quais ainda se verifica ligeira variação dialetal. (FARAGE, 1997, p. 20).

Atualmente, os Wapixana fazem uma única distinção entre os habitantes do vale do rio Uraricoera e aqueles do Tacutu/Rupununi: a variação dialetal, fenômeno comum em qualquer língua.

De acordo com Freitas (1997), a maioria dos indígenas Wapixana viviam em casas unifamiliares, espalhadas num raio de 3 a 4 Km. Eram divididos em subgrupos e nomeados como: Wapixana, Atorai e Amaripo.

Já Farage (1997), afirma que as casas espalhadas pelo campo compõem, à primeira vista, um desenho aleatório, ligando umas às outras por estreitas trilhas que se adensam entre casas mais próximas, e apontam para as parentelas (conjuntos sociológicos). Sobre as relações familiares, a autora explica que:

Filhas casadas preferem, quando possível, construir suas casa na proximidade da casa materna. Junto à mãe, criam seus filhos, com ela partilham do trabalho e do alimento. Os caminhos que ligam suas casas falam, assim, de trocas cotidianas: da carne que, caçada pelo marido, a filha ciosamente ofertará à mãe e às irmãs; da ajuda no parto e nas doenças; do caminho às roças que todas perfazem juntas pela manhã; das tardes passadas ao fiar o algodão ou ralar a mandioca, enquanto as crianças brincam no terreiro da avó. (FARAGE, 1997, p. 23-24).

A ajuda mútua entre mãe e filhas é uma tradição entre os Wapixana. E mesmo quando o rapaz “carrega” a moça para sua comunidade indígena, é certo o retorno para o lugar em que se encontra a mãe da esposa. Ao genro cabe ser generoso com o sogro, ajudando-o nos trabalhos da roça, na construção ou reforma de casas e compartilhando a carne ou a pesca, sempre sob a mediação das mulheres.

Nesse modelo de convívio, marcado pelas trocas entre mães e filhas, encontra-se o preparo do caxiri, bebida de mandioca de baixo teor alcoólico. Para fins cerimoniais, sua produção envolve um número maior de parentelas, mas, no cotidiano, dá-se neste ciclo íntimo de mãe e filhas. (FARAGE, 1997).

O modelo de comunidade indígena da etnia Wapixana apresenta uma grande estabilidade, pois comunidades como Malacacheta e Canauanim possuem a mesma localização desde a década de 1880, quando o viajante Henri Coudreau as visitou.

Conheci a escola da Comunidade Indígena de Canauanim, em visitas realizadas com os estudantes da Universidade Estadual de Roraima (na época Instituto Superior de Educação), para aprofundamento de estudos do componente curricular que tratava sobre as questões indígenas. E foi na escola da Comunidade indígena de Malacacheta que realizei o apoio pedagógico para a construção do Projeto Político-Pedagógico, sendo que nessa última me despertou o encanto e a vontade de pesquisar sobre a escola indígena.

Koch-Grünberg descreve os indígenas da etnia Wapixana:

[...] Os Wapischána do Majari são quase sempre tipos altos e magros de rostos compridos e traços pronunciados. Na aparência e no comportamento, assemelham-se aos Tariána e aos Baniwa, no oeste distante, no alto rio Negro, a quem são linguisticamente aparentados. (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 78).

Farage (2008) disponibiliza informações históricas de forma cronológica das pesquisas realizadas sobre os Wapixanas, que permitem visualizar os autores, anos e pesquisas realizadas:

Quadro 9 - Pesquisas realizadas sobre os Wapixanas, conforme Farage.

AUTOR	ANO	PESQUISA
Henri Coudreau	1887-1888	Discurso etnográfico. Na década de oitenta do século XIX, o viajante francês explorou o leste do rio Branco, os vales dos rios Tacutu e Rupununi e alcançou o rio Trombetas
Etnógrafo americano William Curtiss Farabee	1918	Publicou <i>The Central Arawaks</i> , resultado de uma expedição de um ano ao distrito do Rupununi (na então Guiana Inglesa), sob o patrocínio do Museu da Universidade da Pensilvânia. A obra, seguindo um padrão da época, organizava-se em tópicos relativos à mitologia, à organização social, à cultura material e à língua dos povos Arawak na região, isto é, os Wapixana, Atoradi e Mapidiana. A monografia foi objeto de ácida crítica por parte de Walter Roth, então considerado um dos mais distintos estudiosos dos povos indígenas da colônia. Roth, funcionário colonial, [...] vinha dedicando anos ao levantamento de dados etnográficos dos povos guianenses.
Antropóloga Lucila Hermmann	1946	Veio a empreender um estudo dos Wapixana em área brasileira: baseava-se em dados coletados pelo beneditino D. Mauro Wirth, que missionou entre os Wapixana ao longo da década de trinta. Abordava o parentesco, o ritual e o sistema político, este último sob a ótica das mudanças introduzidas pelo contato [...].
E. Soares Diniz	1967	Artigos breves. Datados já dos anos sessenta, que guardam, invariante, a temática das relações de contato.
Orlando Sampaio Silva	1980; 1985	
Antropóloga norte-americana Nancy Fried	Nos anos oitenta	Realizou pesquisa de campo entre os Wapixana [...]. No entanto, a divulgação de seus resultados, ao que tudo indica, resume-se a um artigo sobre identidade étnica Wapixana (1985).
Janette Forte e L. Pierre	1990	Breve ensaio. Fruto de um levantamento da situação sociológica do distrito do Rupununi em 1989, [...], buscando aferir o grau de integração dos Wapixana, duas décadas depois da revolta, considerada um divisor de águas para as relações inter-étnicas na região.
Antropóloga Nádia Farage	1988 a 1994	Realizou a pesquisa documental e o trabalho de campo entre os Wapixana. Seu trabalho cujo tema são as práticas retóricas Wapixana, resultou em uma tese defendida na Universidade de São Paulo em 1997 e em alguns artigos sobre a ética da palavra e os gêneros discursivos entre os Wapixana. A tese desta autora continua sendo a descrição etnográfica atual sobre esse povo.
Giovana Acácia Tempesta	2004	Dissertação de mestrado de Giovana Acácia Tempesta (2004) sobre as práticas de resguardo entre os Wapixana e os Makuxi
Carlos Alberto Borges da Silva	2005	Tese sobre a Revolta do Rupununi, ocorrida em 1969, no sul da Guiana
Lingüista Manuel Gomes dos Santos	2005	Tese que resultou em uma gramática do Wapixana

Fonte: Farage (ISA, 2008).

Por meio deste quadro é possível identificar que a primeira pesquisa realizada sobre os Wapixanas foi em 1887 e a seguinte foi realizada somente 30 anos depois. O grande espaçamento entre uma pesquisa e outra se manteve até os anos oitenta

e, no período de 1887 a 2005, as pesquisas foram realizadas por 11 pesquisadores. Dessa forma é possível compreender aspectos da cultura da etnia Wapixana ao longo desses 118 anos.

O resultado dessas pesquisas e o conhecimento que tenho dos Wapixanas na Comunidade Guariba indicam que muitas mudanças e/ou adaptações ocorreram ao longo desse tempo em seus hábitos culturais.

Essa etnia passou por um processo colonizador peculiar. A história dos contatos desse povo com outros membros da sociedade deu-se a partir de meados do século XVIII. Habitantes dos campos e serras do médio e alto rio Branco, os Wapixana ficaram encurralados na fronteira Brasil/Venezuela/Guiana. Se pretendessem se deslocar para o sul, encontrariam os portugueses que adentravam na região do rio Branco pelo vale amazônico, ocupando também a região nordeste, numa tentativa de conter o avanço dos holandeses que alcançavam a região pelo norte. Em ambos os casos, o comércio de indígenas para escravizar estava entre as finalidades dos europeus na exploração do Vale do rio Branco.

Segundo Farage e Santilli (ISA, 1992), ao explorar a região entre os anos de 1830 e 1840, o viajante R. H. Schomburgk constatou que “os povos habitantes da área oeste do rio Branco estavam em refluxo para áreas ainda mais a oeste, em direção à bacia do rio Orinoco” e, ao leste do vale, “os Wapixana e outros povos habitantes entre as serras da Lua e Carumá, tais como os Atorai e Amariba, teriam migrado para o extremo leste”.

Mesmo com a cessão da Guiana aos ingleses, ao longo do século XIX, o trabalho indígena permaneceu sendo a base da produção de açúcar na região costeira, substituindo o trabalho escravo africano. Na região do rio Branco, durante o século XIX, o recrutamento forçado de mão de obra indígena também não cessou: “canalizado, nas primeiras décadas do século, para as povoações no rio Negro. Tal demanda tendeu a crescer exponencialmente com a exploração do caucho e da balata no baixo rio Branco, a partir dos anos 50 do século XIX”. (FARAGE; SANTILLI, 1992).

Na segunda metade do século XIX, o governo brasileiro decidiu investir na criação de gado na região do rio Branco, como estratégia para ocupação e definição da posse portuguesa desse território. Para tanto, concedeu incentivos para que colonos civis estabelecessem suas fazendas nessa região e os povos indígenas passaram a vivenciar com maior intensidade o processo de espoliação de seus

territórios. Além disso, os indígenas passaram a ocupar espaço de trabalho no mercado local, desempenhando, dentre outras atividades, a função de vaqueiros, serviço pelo qual nem sempre eram remunerados. Assim, com essa nova fase de colonização do Vale do rio Branco, as populações indígenas passaram a fazer parte da sociedade regional que ali se formava, ocupando na pirâmide de classes a camada social mais baixa. Além disso, a ocupação do território Wapixana fez com que populações inteiras de comunidades localizadas em terras brasileiras fossem abandonadas com a mudança de seus habitantes para a então colônia inglesa.

A ocupação do território wapixana na primeira década do século XX coincidiu ainda com o início da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, de modo muito mais intensivo, de missionários beneditinos. Muito embora as aldeias wapixana distassem do centro missionário beneditino no Rio Surumu, foram alvo 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 no rio Surumu. [...]. (FARAGE; SANTILLI, ISA, 1992).

O contato com os representantes de organizações governamentais e religiosas serviu para redefinir a cultura das populações Wapixana, obrigou-os a ultrapassarem as fronteiras definidas pela população local e contribuiu para que informações importantes sobre a história e formação desse povo se perdessem.

Na Guiana, foram realizados estudos por T. McCann (1972) e, mais recentemente, por Janette Forte e L. Pierre (1990), que também foram acima citados.

Concluo meus registros sobre as etnias Makuxi e Wapixana sabendo que há muito mais para ser exposto sobre elas. Encerro citando Eggerath (1924, p. 58), que faz referência aos festejos por eles organizados e demonstra como etnias indígenas distintas se relacionavam: “Interessante é observar como se reúnem diversas tribus, de physico e língua ou dialectos diferentes, trazendo cada qual seus costumes, sem que a harmonia fique prejudicada”. O autor complementa: “Estes aspectos diversos até ganham pelo lado pitoresco e a communhão dos índios se torna mais íntima”.

4.4 Rede de escolas do Município de Amajari

O Estado de Roraima possuía, no ano de 2011, 361 escolas estaduais, sendo que 226 são escolas indígenas e 135 são escolas não indígenas. O município do

Amajari possui escolas Estaduais, Municipais e o Campus Amajari do Instituto Federal de Roraima, com o curso técnico em agricultura. O município do Amajari está sendo atendido pelos sistemas Federal, Estadual e Municipal de educação, mas ainda sem oferta de cursos de nível superior. No município, existem escolas indígenas, rurais e urbanas, inclusive com classes multisseriadas (sala compartilhada) com professores com os mais diversos níveis de formação.

A pesquisa que realizo tem como contexto empírico duas escolas, uma municipal e uma estadual, cujas sedes são compartilhadas em um único prédio. Por esse motivo, apresento abaixo dois quadros: o primeiro identifica as escolas indígenas do município; o segundo, as escolas indígenas do estado.

Tabela 2- Relação das Escolas do Município do Amajari

ORD	COD. INEP	Escola	Localidade	Ens. Infantil Pré-Escolar			Ensino Fundamental			Total de alunos
				Creche	1ºP	2ºP	1º A	2º A	3º A	
01	14324571	Escola Municipal Ind. Branca de Neve	Comunidade do Aningal.	-	9	6	-	-	-	15
02	14324598	Esc. Municipal Ind. Coração de Jesus	Comunidade do Mutamba	-	03	06	-	-	-	09
03	14320479	Esc. Municipal Ind. Mariano Marques	Comunidade do Araçá	16	09	10	11	-	-	46
04	14322021	Escola Municipal Ind. Princesa Isabel	Com. Três Corações	13	22	29	18	08	13	103
05	14324938	Escola Municipal Ind. Vovó Alaíze	Comum. da Mangueira	-	-	-	03	03	-	06
06	14324946	Escola Municipal Ind. Vovó Tarcila	<i>Comunidade e Guariba</i>	-	11	05	-	-	-	16
07	14324962	Escola Municipal Ind. Vovó Joaquina	Comunidade do Ouro	-	13	07	-	-	-	20
TOTAL				29	67	63	32	11	13	215

Fonte: Amajari (2011).

A rede de escolas do município de Amajari é composta por 24 escolas estaduais (Censo escolar de 2011). Destas, apenas a Escola Estadual Ovidio Dias de Souza não é indígena, localiza-se na sede do município e apresenta-se sob a denominação de escola urbana, as demais são consideradas rurais.

Abaixo apresento a relação das escolas do município do Amajari, conforme Censo Escolar de 2010, com seus respectivos números de estudantes e docentes. Vale ressaltar que nesse censo não constavam as Escolas Estaduais Indígenas:

Motanku Yecuana, Romel Crispim, Professor Edmilson Coelho de Aguiar. José do Patrocínio, e João Custódio Peres.

Tabela 3 -MEC. Censo Escolar (Educacenso) da Rede Estadual de Ensino do Município do Amajari, 2010

COD	Nome da Escola	Total de Alunos	Total de Professores	Credenciada a ministrar
14001632	Esc. Est. Ind. Agrícola Pacheco	74	11	1. ^a à 8. ^a
14000660	Esc. Est. Ind. Almirante Barroso	9	1	1. ^a à 4. ^a
14000717	Esc. Est. Ind. Apolinário Gimenez	92	8	1. ^a à 8. ^a
14320738	Esc. Est. Ind. Artur Cavalcante	37	7	1. ^a à 8. ^a
14320720	Esc. Est. Ind. Índio Sebastião Barnabé	3	1	1. ^a à 4. ^a
14321661	Esc. Est. Ind. Faustino Ribeiro Saldanha	7	1	1. ^a à 4. ^a
14323362	Esc. Est. Ind. Helepe	68	2	1. ^a à 4. ^a /EJA
14323451	Esc. Est. Ind. Honama	39	2	1. ^a à 4. ^a /EJA
14000598	Esc. Est. Ind. Inácio Mandulão	46	8	1. ^a à 8. ^a
14365685	Esc. Est. Ind. Yanomami Eriko	132	4	1. ^a à 4. ^a
14323591	Esc. Est. Ind. Opasai	135	2	1. ^a à 4. ^a /EJA
14001560	Esc. Est. Ind. Yanomami Nemonemo	30	2	1. ^a à 4. ^a
14001616	Esc. Est. Ind. Professora Maria Luiza da Silva	25	4	1. ^a à 8. ^a
14001705	Esc. Est. Ind. Santa Inês	19	2	1. ^a à 4. ^a
14001713	Esc. Est. Ind. Santa Luzia	348	24	EF/EM/EJA
14001837	Esc. Est. Ind. Tobias Barreto	43	7	1. ^a à 8. ^a
14001012	Esc. Est. Ind. Tuxaua Manoel Horacio	66	8	1.^a à 8.^a
14001411	Tuxaua Raimundo Tenente	162	16	EF/EM/EJA
TOTAL		1335	110	

Fonte: Roraima (2012).

5 AS DECISÕES METODOLÓGICAS E O PROCESSO ANALÍTICO

Para a realização desta pesquisa, após definição do objeto de estudo, tomei as decisões metodológicas que nortearam todo o processo de produção do conhecimento pretendido a partir do seguinte problema de pesquisa: Quais as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima?

O objetivo Geral do estudo é compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima. Para tanto, considerei a identificação dos elementos internos e externos que nelas interferem, assim como os aspectos formais e informais.

A pesquisa tem como Objetivos Específicos:

- a) identificar a finalidade e os objetivos das escolas indígenas para a Comunidade Indígena Guariba;
- b) conhecer o significado das escolas na e para a Comunidade Guariba;
- c) compreender, na perspectiva cultural, como ocorre a participação da comunidade local nos processos de gestão das escolas;
- d) identificar as interações das culturas indígenas na gestão das escolas e da cultura escolar na comunidade indígena.

Desdobrei o projeto de pesquisa nas seguintes questões:

- a) Quais atividades da comunidade e das escolas são desenvolvidas nas escolas?
- b) Como se dá a inter-relação entre os gestores, docentes, discentes, equipe técnica, equipe de apoio, comunidade e secretarias de educação?
- c) O que as escolas significam para a comunidade escolar e a comunidade local?
- d) Como ocorre a participação da comunidade nas atividades das escolas?
- e) Quais políticas públicas educacionais são contextualizadas nas escolas e como são executadas?
- f) Como as culturas indígenas se manifestam nas escolas?
- g) Como os gestores desenvolvem suas atividades nas escolas indígenas da Comunidade Guariba?
- h) Como ocorre a escolha dos gestores das escolas e quais suas atribuições?

A pesquisa qualitativa utiliza instrumentos peculiares como, por exemplo, a entrevista, a observação livre, o questionário, o diário de campo, a análise de documentos, assim como gravações, fotos e filmagens. No caso do meu estudo, pelo fato de estar situado no âmbito dos desenhos etnográficos, o diário de campo é o principal instrumento.

Sobre a dicotomia qualitativo-quantitativo, André (2009) afirma que a abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais indagam se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que se fundamentavam em uma perspectiva positivista de conhecimento, deveriam continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

A corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito. Sobre isso, a autora (2009, p. 17) afirma que:

Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Segundo a autora, é com base nesses princípios que se configura a nova abordagem (alguns autores preferem o termo paradigma) de pesquisa, chamada de *naturalística* ou naturalista (porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural) por alguns e “qualitativa” (porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa – que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente) por outros.

A pesquisa que me proponho realizar é de cunho etnográfico, dentro de uma abordagem fenomenológica. “Na fenomenologia, as propriedades essenciais são aquelas que permitem distinguir um fenômeno do outro, e essas são as únicas propriedades que têm importância para a fenomenologia”. (TRIVIÑOS, 2001, p. 96). O autor complementa essa afirmação, dizendo que “o importante na fenomenologia é também que essas propriedades essenciais são descritas e não medidas”.

De acordo com André (2009, p. 18):

É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual

também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.

Nessa pesquisa, de cunho etnográfico, realizo uma descrição crítica do cotidiano de duas escolas indígenas e, nessa descrição, interligo a dimensão cultural do grupo social que constitui a escola (cultura escolar) e a comunidade (cultura local). Dessa maneira, contemploos elementos da etnografia conforme afirma André (2009, p. 28):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa 'descrição cultural'. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Etnografia significa "descrição ou estudo cultural" e, de acordo com Triviños (2008, p. 121), a função do etnógrafo "não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas". E isso é uma das ações que realizo: uma descrição do cotidiano de duas escolas, sendo as mesmas o objeto de análise e de reflexão no que tange ao estudo cultural das escolas e da Comunidade. Considerando que o estudo se deu numa comunidade indígena, a dimensão cultural é parte inerente da pesquisa. No decorrer da investigação, mantive contato direto com as pessoas que constituem as escolas pesquisadas, reconstruindo processos e relações presentes no cotidiano das mesmas, a fim de alcançar o objetivo almejado.

Segundo Triviños (2008, p. 126):

Alguns autores, pensando exclusivamente na pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, expressam que ela não se preocupa nem subsidiariamente das 'causas', nem das 'conseqüências' da existência dos fenômenos sociais, mas das características deles, já que sua função principal é descrever.

Entretanto, considera o autor, em se tratando de fenômenos educacionais, portanto sociais, que as causas e conseqüências da "existência" dos fenômenos sociais devem ser abordadas. Um fenômeno educacional tem características de fenômeno social, mas também tem características peculiares ao campo da educação e ao campo empírico do próprio fenômeno.

O contexto empírico é a Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila e a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio, localizadas na Comunidade Indígena

Guariba. Seleccionadas por serem escolas indígenas de esferas públicas distintas (estadual e municipal) e por terem como sede o mesmo espaço físico. Cada sistema escolar, apesar de estarem regidos pela mesma legislação federal, possui características próprias de gestão.

5.1 Negociações de acesso

Para obter o acesso às escolas, foi necessário proceder alguns trâmites obrigatórios no contexto de uma Comunidade Indígena. Solicitei autorizações de acesso à região do Amajari, em janeiro de 2010, para a FUNAI (APÊNDICE A) e para o Conselho Indígena de Roraima -CIR (APÊNDICE B). Em fevereiro de 2010, requeri permissão para realização da pesquisa à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município do Amajari (APÊNDICE C). Em julho de 2010, solicitei a autorização da Sr^a. Clesneide Vieira Marques, diretora da Escola Tuxaua Manoel Horácio (APÊNDICE D) e do Sr. Adelinaldo Rodrigues da Silva, Tuxaua da Comunidade Indígena Guariba (APÊNDICE E). Em janeiro de 2011, solicitei à Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto permissão para a realização da pesquisa (APÊNDICE F) na escola sob sua responsabilidade. Para conceder-me os acessos requeridos, a FUNAI, o CIR, o Tuxaua da Comunidade Indígena Guariba e a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto solicitaram uma cópia do projeto de pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação, após conceder autorização para a realização da pesquisa, fez um convite para que eu ministrasse uma oficina sobre atividades recreativas aos professores das escolas municipais. Convite esse que aceitei prontamente. Essa acabou sendo a primeira oportunidade de conhecer os professores da região e por eles ser conhecida. Isso facilitou o aceite de minha presença na comunidade evidenciado por meio dos muitos convites que recebi para pesquisar em suas escolas.

O Tuxaua, além do projeto, solicitou esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e deixou claro que estaria acompanhando a mesma, bem como me convidou para participar, no início do ano letivo de 2011, do processo de planejamento das escolas, área de minha formação e trabalho docente.

A FUNAI, a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município do Amajari, a diretora da Escola, o Tuxaua e o CIR (ANEXOS A, B, C, D e E respectivamente), autorizaram o meu acesso ao campo. A Secretaria de Educação,

Cultura e Desporto do Estado enviou o documento à Divisão do Interior, da referida secretaria, que despachou à Divisão de Educação Indígena. Essa divisão expediu ao Centro Regional do Amajari, que remeteu à Escola Estadual pesquisada.

Acompanhando as escolas pesquisadas, no mês de fevereiro de 2011, na XXII Assembleia Regional das Lideranças do Amajari, fui apresentada a todos. É comum à cultura dos indígenas fazer a apresentação das pessoas externas às comunidades que participam das assembleias. No decorrer do evento, que durou uma semana, os representantes da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) me procuraram e me informaram da importância de também obter a autorização dessa entidade para realizar a pesquisa. Posteriormente fiz a solicitação e encaminhei à OPIR (APÊNDICE I).

Iniciei a observação do cotidiano das escolas em fevereiro de 2011 e a realizei ao longo de três meses. Esse foi o período em que permaneci inserida na comunidade, sempre de segunda a sexta-feira, observando o cotidiano das escolas. Continuei coletando dados na Comunidade Indígena Guariba e nas escolas que constituem o contexto empírico do meu estudo, no período entre os meses de maio a julho daquele ano.

No período inicial de negociação de acesso, a atitude dos indígenas em relação a mim foi de curiosidade e desconfiança. No decorrer dos três meses de permanência no local, se fosse possível descrever em apenas uma palavra, o sentimento e a atitude para comigo transformaram-se em *acolhimento*.

5.2 Instrumentos de coleta de dados e o processo analítico

Os registros são de suma importância em todas as pesquisas, mas em uma pesquisa etnográfica são essenciais. A coleta de informações (de dados) no caso das etnografias apresenta particularidades. No meu estudo, faço a coleta por meio de diferentes instrumentos sendo o principal deles o diário de campo.

5.2.1 Diário de campo

Denominado por Hammersley e Atkinson (1994) de “anotaciones de campo”, na etnografia, o diário de campo representa o instrumento tradicional usado no registro dos dados obtidos por meio das observações. Os autores afirmam que:

De acuerdo con el carácter de la observación etnográfica, las notas de campo consistirán en descripciones más o menos concretas de procesos sociales y sus contextos. La finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación. (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994, p. 162).

Hammersley e Atkinson (1994) apresentam o que são e como devem ser descritas as anotações de campo e DaMatta (1987) complementa com informações sobre o que e como registrar e assim transformar a experiência vivida em informações ao escrever um “diário de campo”:

[...] o pesquisador deverá anotar tudo o que acontecer no decorrer do dia. Frases soltas, comportamentos curiosos, técnicas de corpo desconhecidas e acontecimentos imprevistos, mesmo sendo ininteligíveis, devem ser criteriosamente escritos no diário. A memória social é uma dessas coisas mais movediças que existem na vida, já que muito interessada e interesseira. Assim, somente nos lembramos das coisas que nos motivam, empolgam ou que valorizamos. Um dia numa aldeia distante, com um sistema bem diferente do nosso, nos faz igualmente distantes, tornando difícil encontrar o significado das experiências pelas quais passamos. Simplesmente muito do que vivemos numa pesquisa, sobretudo no seu início, não tem sentido social para nós. (DAMATTA, 1987, p. 188).

Os autores usam nomes distintos para se referirem ao recurso utilizado para o registro das anotações no transcorrer da pesquisa etnográfica, mas o objetivo da utilização é o mesmo, uma memória. DaMatta (1987), além do diário de campo afirma que o etnógrafo também deve estar munido de uma caderneta de campo, para anotar palavras, frases ou observar fatos interessantes durante o decorrer do dia.

Através do diário de campo, registrei as observações e os fatos ocorridos no decorrer da estada e permanência no campo. Esses registros oportunizaram releituras diversas para reflexões presentes e futuras.

5.2.2 Observação

Triviños (2008, p. 153) enfatiza que “observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.)”.

O autor afirma que, no desenvolvimento de determinadas situações, a pesquisa qualitativa emprega usualmente a observação livre. Entretanto, o autor adverte que o pesquisador deve ter presente em sua prática pelo menos dois aspectos de natureza metodológica muito importantes: um relacionado com a “amostragem de tempo” e outro, com as denominadas “anotações de campo” (TRIVIÑOS, 2008, p.153).

De acordo com Triviños (2008), os pesquisadores usam a estratégia de “anotações de campo” com diferente nível de abrangência, podendo ser entendida no sentido *amplo* (como todo o processo de coleta e análise de informações), fazendo das anotações de campo “uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa”:

[...] podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. Por outro lado, as anotações de campo podem ter uma dimensão muito específica. E assim as entendemos quando estamos preocupados em delinear nosso comportamento como pesquisadores atuando como observadores livres de uma situação de investigação claramente delimitada. (TRIVIÑOS, 2008, p. 154).

As “anotações de campo” se assemelham com o diário de campo. Sobre isso, Triviños (2008) afirma que vários autores (entre eles Bogdan, Wilson e Lofland) têm desenvolvido ideias em torno do conceito e outros aspectos das anotações de campo.

Todas as definições ressaltam que estas consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar ‘as reflexões’ do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações. Podem ficar como um produto final do estudo, ou sofrer reformulações ou desaparecer, finalmente. As reflexões do investigador também podem referir-se a questões metodológicas ou teóricas, a processos que devem ser aprofundados, a aspectos sobre os quais cabem maior informação ou indagação etc. (TRIVIÑOS, 2008, p. 154-155).

No meu caso, utilizei o diário de campo para anotar o que observei no decorrer dos dias que permaneci na Comunidade Indígena Guariba, mais especificamente nas escolas pesquisadas para análise e reflexão. Segundo

DaMatta(1987, p. 188), o diário de campo “pode atuar como uma ‘memória social’, gravando aquilo que de outro modo estaríamos fadados a esquecer pelo fato de não ter, naquele momento, nenhum sentido”.

5.2.3 Entrevistas

As entrevistas colaboram diretamente com a pesquisa, oportunizaram coletar informações privilegiadas sobre o tema investigado na medida em que os colaboradores expressavam o significado da experiência referente às culturas e aos processos de gestão das escolas indígenas da Comunidade Guariba.

Segundo Baquero (2009, p. 74), “a qualidade e a validade de uma entrevista dependem totalmente da forma como o entrevistador a conduzirá, [...]”. O que demonstra claramente a importância da elaboração de um roteiro para a realização e organização da mesma, bem como da aproximação com os colaboradores.

O conhecimento prévio das pessoas que são entrevistadas, o estabelecimento de uma relação mais próxima, assim como o estudo aprofundado do objeto de pesquisa através de leituras prévias e pesquisa documental facilitam esse processo, pois “é conhecendo e estudando o material disponível em arquivos, bibliotecas e outras instituições, que os pesquisadores [...] estarão se preparando para desempenhar todas as atividades vinculadas à produção das *entrevistas*”. (ALBERTI, 1990, p. 45).

Ao que se refere em como realizar a entrevista Hammersley e Atkinson (1994, p. 128) afirmam: “[...] los etnógrafos tampoco se restringen a una única manera de preguntar. En diferentes entrevistas, o en momentos diferentes de una misma entrevista, la aproximación a los temas puede ser directa o indirecta, dependiendo de la función que persiga la entrevista”.

De acordo com Alberti (1990), o roteiro geral das entrevistas (Apêndice H, Roteiro Geral), deve ser elaborado com base no projeto e nas informações da pesquisa sobre o tema. Assim, ao mesmo tempo em que promove a síntese das questões pesquisadas em diversas fontes, o roteiro geral também orientará as próximas atividades, principalmente a elaboração dos roteiros individuais (Apêndice H, Roteiros específicos de A a E).

A autora, no que se refere ao roteiro geral, afirma:

Assim, em primeiro lugar, o momento de elaboração do roteiro geral encerra a oportunidade de reunir e estruturar todos os pontos levantados durante a pesquisa, seguindo os objetivos estabelecidos no projeto. Nesse sentido, trata-se de sistematizar os dados levantados até então e de articulá-los com as questões que impulsionam a pesquisa. Como primeiro passo, cabe fazer constar no roteiro geral uma cronologia minuciosa dos acontecimentos ocorridos no período que se quer investigar e considerados relevantes em relação os objetivos do estudo. [...].

E assim chegamos à segunda função do roteiro geral: ele servirá de base para a elaboração dos roteiros individuais e, posteriormente, de instrumento de avaliação dos resultados da pesquisa. Como sugere o nome, trata-se de um roteiro amplo e abrangente, que contém todos os tópicos a serem considerados na tomada de cada depoimento em particular, garantindo a relativa unidade do acervo produzido. É importante que nas entrevistas realizadas os pesquisadores procurem abarcar as questões que foram definidas como gerais a todos os entrevistados [...]. (ALBERTI, 1990, p.47).

Todos os colaboradores da escola foram entrevistados, com o objetivo de obter evidências para compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, sem deixar de considerar o lugar social e político de cada um deles no período pesquisado. Afinal, é responsabilidade do pesquisador situar cada ator colaborador em seu contexto (realidade em que se insere e sua representação social na comunidade), para definir como estabelecer o diálogo no momento da entrevista.

As primeiras providências para a realização da entrevista foram a escolha dos entrevistados e a definição da abordagem para o contato inicial com cada um deles. No que se refere à seleção dos entrevistados, Alberti (1990, p.52) descreve:

Ela recai sobre figuras de atuação destacada em relação ao tema, julgadas mais representativas ou significativas no contexto da pesquisa e cujos depoimentos pareçam essenciais para a realização das demais entrevistas. [...] é possível ainda que a escolha dos primeiros entrevistados recaia sobre atores e/ou testemunhas menos estratégicos, à medida que seus depoimentos possam fornecer subsídios para a elaboração dos roteiros das entrevistas de maior peso. Finalmente, pode ser adequado iniciar a pesquisa entrevistando aqueles aos quais se tem alguma facilidade de acesso, e que podem, a partir da relação estabelecida, mediar novos contatos no interior do conjunto listado.

As entrevistas foram realizadas com as pessoas que têm participação direta na escola (trabalhando ou estudando) ou indireta (pais e comunidade local) no cotidiano escolar, objetivando adquirir informações sobre o problema investigado.

A autora, ainda dentro das primeiras providências, no que se refere ao contato inicial, recomenda que se deve entrar em contato com os colaboradores escolhidos e procurar obter deles o acordo de participar da pesquisa com seu depoimento, considerando que “este contato inicial é de especial importância

porque, além de objetivar aceitação do entrevistado, constitui um primeiro momento de avaliação recíproca, base sobre a qual se desenvolverá a relação prolongada da entrevista”. (ALBERTI, 1990, p. 53).

É importante, no primeiro encontro relacionado à entrevista, observar o seguinte:

- a) Tornar claro que seu depoimento é de grande relevância no contexto da pesquisa e que haverá muita satisfação, da parte dos pesquisadores, em ouvi-los e conversar com ele.
- b) Mostrar *franqueza* na descrição dos propósitos daquele trabalho e na condução das entrevistas. Não convém aos pesquisadores, sob pena de prejudicar tanto esta como outras relações com entrevistados, forjar uma imagem de si próprios [...] que não corresponda à prática efetiva. Isto porque, se a entrevista seguir os rumos adequados [...], haverá momentos em que será difícil sustentar esta imagem impostada, e o entrevistado poderá sentir-se ludibriado. [...].
- c) Evidenciar o *respeito* que se nutre pelo entrevistado, enquanto sujeito produtor de significados outros que os dos pesquisadores. [...]. (ALBERTI, 1990, p. 53 - 54).

Foi agendado o dia, local e horário para as entrevistas e, no contato inicial com os entrevistados, esclareci a necessidade da autorização da cessão de direitos, da oportunidade de leitura das transcrições antes da utilização das mesmas. As entrevistas foram autorizadas para serem gravadas e utilizadas, permitindo-me assim correr menos risco de perder informações, segundo DaMatta (1987, p. 193):

Uma outra vantagem do gravador é saber – na fase em que se está estudando mais profundamente o material colhido – que tipo de pergunta foi feita pelo investigador e a resposta do informante. Saber a pergunta é, muitas vezes, fundamental para se determinar a natureza da resposta, sobretudo quando se estuda opinião, ou fatos verbalizados pelo informante.

Triviños (2008) também recomenda a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa a transcrição, após a transcrição, tem-se maior facilidade para análise. Se for acompanhada por anotações gerais feitas pelo pesquisador sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode melhor contribuir para esclarecer o que se pesquisa. Tanto o ato de anotar o desenvolvimento da entrevista quanto o de gravá-la, deve ter a aprovação do entrevistado.

Ao realizar as primeiras entrevistas, observei, sobretudo no contato com os primeiros entrevistados, que eles não se sentiam à vontade com o gravador de tecnologia mais atualizada, preferindo que eu gravasse os depoimentos com um gravador de fita microcassete. Por isso, adquiri várias fitas e realizei todas as entrevistas com esse recurso, mesmo com a dificuldade de transcrição, pois os

indígenas - de forma geral - falam baixo, e esse recurso não dispõe de zoom de áudio ou redução de ruído.

Os roteiros individuais (Apêndice H) foram elaborados conforme orienta Alberti (1990, p. 61) para entrevistas temáticas, considerando que:

O objeto de uma entrevista temática, tal qual considerada aqui, não constitui a trajetória de vida do entrevistado, e sim uma parte de sua vida: aquela estritamente vinculada ao tema estudado. Seu depoimento é solicitado na medida em que possa contribuir para o estudo de determinado tema, e assim as perguntas que lhe serão dirigidas terão o objetivo de esclarecer e conhecer a atuação, as idéias e a experiência do entrevistado enquanto marcadas por seu envolvimento com o tema.

Como minha pesquisa tem por objeto os processos de gestão das escolas indígenas da Comunidade Guariba, considerando os elementos internos (micropolítica) e externos (macropolítica) que as afetam e as constituem, identifiquei os atores pela função que desempenham na escola e na comunidade (professores, diretora, Tuxaua, entre outros). Alguns foram identificados somente após minha interação com o campo pesquisado, considerando, para isso, o envolvimento direto ou indireto, a percepção, a influência, a contribuição e a participação dessas pessoas nas escolas e na comunidade, sem esquecer a dimensão cultural.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas que, segundo Triviños (2008, p. 146):

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as propostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para a realização da entrevista fez-se necessária a elaboração de roteiros. No que se refere à função dos roteiros individuais para as entrevistas temáticas, esses serviram para “orientar o pesquisador, ajudá-lo a acompanhar o depoimento e a lembrar-se das questões que devem ser levantadas. Sem, contudo, servir de camisa de força, [...] ou impedindo que surjam assuntos e questões não contidos expressamente no roteiro”. (TRIVIÑOS, 2008, p.62). Da mesma forma, Alberti (1990, p. 63) afirma que o roteiro individual “é um instrumento de consulta e de apoio ao pesquisador durante a entrevista”.

As entrevistas (APÊNDICE H) duraram no máximo sessenta minutos, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Foi necessário marcar, com alguns atores, uma nova entrevista, para esclarecer fatos ou abordar os pontos do roteiro que não foram atingidos.

Segundo Triviños (2008, p. 146), as práticas em pesquisa qualitativa têm ensinado que, em geral, “o processo da entrevista semiestruturada dá melhores resultados quando se trabalha com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, [...]), quando se realizam, primeiro, entrevistas individuais com pessoas dos diferentes setores envolvidos”.

Embasada nessa afirmação, realizei as entrevistas com pessoas de diferentes grupos. Entretanto, mesmo com roteiros individuais alguns temas são comuns a todos os entrevistados para compreender aspectos gerais do problema de pesquisa.

5.2.3.1 Os atores colaboradores

Objetivando detalhar o que espero com as entrevistas, identifico os atores e explico a justificativa para entrevistá-los:

- a) Tuxaua - representante (líder) da comunidade indígena e responsável pelas decisões na mesma – Identificar sua influência e responsabilidade referente aos processos de gestão das escolas indígenas e a influência cultural. Algumas comunidades indígenas possuem vice Tuxauas, mas na Comunidade Guariba o vice Tuxaua não exerce a função.
- b) Responsáveis pela educação escolar indígena nas secretarias de educação (municipal e estadual) – Compreender as diretrizes oficiais para a gestão e organização das escolas das comunidades indígenas;
- c) Responsável pelo Centro Regional - Compreender as diretrizes oficiais para a administração e organização das escolas das comunidades indígenas do município do Amajari. Ele é o responsável pela interlocução entre a Secretaria de Educação do Estado e as Escolas Estaduais Indígenas da região do Amajari;
- d) Professoras Responsáveis pelas escolas - Dialogar sobre os processos de gestão e como as políticas públicas são implantadas nas escolas. A estas professoras também solicitei que descrevessem suas atividades diárias.

- e) Os professores da Escola Estadual e Municipal - Obter informações sobre o trabalho docente e sobre a participação dos mesmos nas atividades relacionadas à escola.
- f) Estudantes representando o Ensino Fundamental e 3 pais de estudantes – Compreender a visão e a inter-relação deles com as escolas.
- g) Funcionários, auxiliares de sala de aula e colaboradores das escolas foram entrevistados porque participam diretamente no cotidiano dia das escolas.

Depois de estar integrada à comunidade, foi possível identificar alguns representantes da comunidade para serem entrevistados. Considerando que são pessoas que possuem filhos matriculados na escola, puderam evidenciar uma visão externa da mesma.

As entrevistas com os estudantes, os funcionários, os colaboradores, os pais e demais representantes da comunidade tiveram o objetivo de coletar evidências para compreender o significado e os objetivos da escola, na perspectiva desses atores. Seus depoimentos também contribuirão para compreender o significado e as influências da educação escolar na cultura indígena, e vice-versa, na perspectiva deles.

Os atores colaboradores, nominados pelas funções que exercem, compõem o seguinte quadro:

Quadro 10 - Os atores colaboradores e suas respectivas funções.

FUNÇÃO	QUANTIDADE
<i>Tuxaua</i>	01
<i>Responsável pela Educação Escolar Indígena na Secretária de Educação.</i>	2 (1 Estadual e 1 Municipal)
<i>Professora responsável pela escola – Gestora</i>	2 (1 Estadual e 1 Municipal)
Professores	5
<i>Estudantes</i>	5
<i>Pais (Agente de saúde, a esposa do capataz e o Pajé)</i>	3
Copeira (funcionária estadual terceirizada)	1
Auxiliar de serviço (concursado do estado)	1
Zeladora (seletivada do município)	1
Bibliotecária (colaboradora da escola)	1
Secretário (colaborador da escola)	1
Auxiliar de sala de aula (contrato temporário do município)	2
<i>Responsável pelo Centro Regional</i>	1

Fonte: Elaborado pela autora

As entrevistas tiveram a escola como local da maioria dos encontros. O pátio foi o espaço onde a maioria quis ser entrevistada, apesar de ser o local menos silencioso da escola. Não foram entrevistadas na escola apenas as responsáveis pela educação escolar indígena do município e do Estado, a secretária municipal de educação do município do Amajari e o Coordenador do Centro Regional do Amajari.

Segundo Alberti (1990), alguns instrumentos devem acompanhar a entrevista e devem ser completados paulatinamente, conforme o trabalho avança:

- a) a ficha da entrevista é o instrumento de controle das diversas etapas pelas quais passa um depoimento. Os dados variam de acordo com os objetivos e critérios estabelecidos para o processo e convém que a ficha seja iniciada no momento da preparação da entrevista, quando já se sabe alguns dados referentes ao entrevistado, como nome, endereço, etc. À medida que avança o processo de coleta e análise, é necessário atualizar a ficha;
- b) o caderno de campo é o instrumento de registro de todo tipo de observações sobre o entrevistado e da relação que se estabelece com ele, porque foi escolhido, etc.

5.2.4 Mapa e censo da comunidade

Considerando que a Comunidade Indígena Guariba é de porte pequeno, fazer o censo e o mapa não foi uma atividade extensa, mas foi bastante difícil realizar o censo no Retiro, que é uma parte da comunidade que fica mais afastada. Realizei essa tarefa por meio de um questionário misto (APÊNDICE G). A utilização desse instrumento oportunizou um conhecimento da Comunidade Indígena Guariba que não seria possível se eu permanecesse apenas nas escolas. De acordo com DaMatta (1987, p. 188), o mapa e o censo oportunizam “[...] fazer amigos, conhecer toda a aldeia e, ao mesmo tempo, realizar uma tarefa básica na pesquisa de campo [...]”, nos primeiros dias do trabalho.

O mapa, segundo DaMatta (1987, p. 188), “obriga a uma familiaridade com o ambiente” e essa familiaridade permitiu-me conhecer as distâncias das residências até a escola, os meios de locomoção das crianças, etc.. Estes dois fatores, por exemplo, podem ajudar a compreender os dados relativos à

frequência às aulas e à participação na escola das famílias dos estudantes matriculados.

O censo, conforme DaMatta (1987, p. 188), “permite descobrir padrões de idade, sexo, formas de casamento e de residência [...]” da população da comunidade indígena. Por meio do censo, foi possível identificar todas as etnias que compõem a comunidade, se todas as crianças frequentam a escola, se há existência de indígenas com necessidades especiais, entre outras informações que podem evidenciar de forma mais precisa as características da Comunidade Indígena Guariba.

Através do censo foi possível conhecer a opinião dos indígenas referente à importância das escolas para a comunidade e se eles participam da escolha dos gestores, pois no instrumento utilizado na coleta do censo há questionamentos que tratam desse assunto.

Além de conhecer as características da comunidade, a elaboração do mapa e a realização do censo permitiram uma aproximação com os indígenas e facilitou minha integração ao campo de pesquisa, além de preparar as negociações para a realização das entrevistas.

5.2.5 Análise de documentos

A análise de documentos objetivou encontrar elementos que contribuam para situar o objeto e o problema central pesquisado. Os principais documentos coletados para análise foram os seguintes:

- a) documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado e do Município, onde consta: número de professores e sua formação, quantidade de funcionários na escola, com identificação de seus respectivos cargos e funções;
- b) documentos disponibilizados pela escola onde constam informações sobre os ciclos, turnos, horário de funcionamento; número de estudantes e faixa etária, número de matrículas e transferências, verificação de ocorrência de evasão, ofícios, memorandos, recursos materiais e didáticos disponíveis;
- c) o registro do processo de elaboração do projeto político-pedagógico, atas ou registros da elaboração do Regimento Interno, atas existentes

(reuniões pedagógicas, administrativas, dos pais, eleição para diretores, APM, etc.);

- d) a Legislação Nacional e Estadual referente à educação nacional indígena, citada no Capítulo III.

No primeiro momento, foram selecionados os documentos das escolas municipal e estadual que têm relevância para o tema da pesquisa. Posteriormente, esses documentos foram explorados e analisados através da reflexão e interpretação das informações contidas nos mesmos, buscando elementos que contribuíssem e pudessem apoiar os outros instrumentos de coleta utilizados na pesquisa.

5.2.6 Fotos e filmagens

Ambas formas de registro estão sendo utilizadas para complementar as informações coletadas por meio de outros instrumentos. Valho-me dos recursos da fotografia e da filmagem para auxiliar no registro de detalhes que sejam considerados relevantes no momento da coleta por meio da observação.

As gravações ou filmagens, autorizadas pelas pessoas, são muito valiosas, como também o são as fotografias, tendo em vista que esses “dados, à disposição do pesquisador e dos informantes, são indispensáveis documentos de consulta e de apoio para formulações das descrições e interpretações das informações e dos fatos”. (TRIVIÑOS, 2001, p. 90).

Já foram filmadas e fotografadas atividades específicas, que são relevantes para os objetivos da pesquisa, como datas cívicas, comemorações e atividades realizadas pela escola e pela comunidade, todas vinculadas à rotina das escolas. Desse modo, registrei a diversidade das atividades com riqueza de detalhes para serem posteriormente descritas quando for o caso.

As fotos também contribuem com o texto da tese para construir descrições que articulem as linguagens do texto com as da imagem. Cada linguagem oferece recursos próprios, mas integrá-las ao corpo do texto exige sempre o cuidado de não as transformar apenas em elementos ilustrativos.

5.2.7 Processo analítico

Não estabeleci categorias prévias de análise, tendo em vista que as mesmas serão identificadas progressivamente no transcorrer do processo analítico das evidências. De acordo com Hammersley e Atkinson (1994, p. 191):

En etnografía el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación. Éste comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto. Formalmente, empieza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos; informalmente, está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del etnógrafo. De esta manera, el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación. Ésta es la idea central de la 'teorización enraizada' (Glaser y Strauss, 1967): la recopilación de información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico. La elaboración teórica y la recogida de la información están relacionadas dialécticamente.

Apesar de não definir previamente as categorias de análise, defini algumas dimensões que podem contribuir no processo analítico a ser feito após concluir a coleta das evidências.

Assim, identifiquei quatorze dimensões de análise, apoiada em Alves (1995, p. 17):

Para estruturar a compreensão deste novo campo da ação educativa vamos considerar, desenvolvendo tipologias propostas por Bush (1986), Open University (1981) e, sobretudo, Formosinho (1986), uma pluralidade de dimensões sintetizadas no quadro seguinte e que poderão ser lidas como variáveis constituintes da organização escola.

Embasada no mapa de estudo das dimensões da escola (ALVES, 1995), elaborei uma lista de dimensões e subdimensões que servirão de guia para a definição das categorias interpretativas das evidências que, por sua parte, concorrerão para a compreensão do problema de pesquisa com o qual me ocupo neste estudo: Quais as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima?

Quadro 11 - Dimensões de Análises

Dimensão	Subdimensão
1. Finalidades e funções das Escolas	Atribuídas pela direção, professores, estudantes, funcionários e comunidade;
2. Estruturas das Escolas	Estruturas pedagógicas, administrativas (graus de instrução, orientações educativas, coordenação educativa); natureza da estrutura (formal/informal/hierárquica/lateralizada); organograma previsto, real, sentido; processos de constituição;
3. Relações organizacionais	Entre as estruturas e as finalidades.
4. Tempos organizacionais	Calendários escolares; modelos de regime do ano escolar; regimes curriculares da distribuição do tempo; regimes pedagógicos da distribuição do tempo escolar.
5. Processos de decisão nas escolas	Estilos de decisão centralizados e descentralizados; racional, colegial, político, pessoal e indefinido.
6. Gestão	Estilos de gestão: autoritária, democrática; orientações para as pessoas e para as tarefas.
7. Influências externas nas Escolas	Direta/indireta; formal/informal; ativa/passiva; convergente/divergente; da Comunidade; das Secretárias de Educação do Estado e do Município; das lideranças indígenas; Documentos Legais (legislação, ofícios...).
8. Influências internas nas Escolas	Professores; estudantes; funcionários, gestores; Documentos Legais (ofícios, atas), programas e projetos.
9. Participação das Escolas na Com.	Direta/indireta; formal/informal; ativa/passiva.
10. Ambiente nas Escolas	Aberto, fechado, autoritário, paternalista, consultivo, participativo. Aberto, autônomo, controlado, familiar, paternalista, fechado.
11. Inter-relações;	Professores; estudantes; funcionários, gestores; Comunidade; Secretarias de Educação do Estado e do Município; lideranças indígenas
12. Contextos	Escolas e os sistemas locais; Escolas do Estado e do Município.
13. Projetos educativos	Programas e projetos existentes.
14. Cultura e contexto social	Influências nas escolas.

Fonte: Adaptado de Alves (1995).

No plano da gestão operacional dos dados qualitativos, Catherine Marshall e Gretchen Rossman (1999 *apud* AFONSO, 2005, p. 120) identificam seis fases nos procedimentos analíticos do material referente ao campo: “a organização dos dados, a produção das categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e a produção do texto final”.

Na execução do processo analítico, após concluída a coleta de dados e a organização das evidências, pautei-me nessas orientações e, com isso, conferi rigor aos resultados encontrados.

5.2.8 Triangulação

A triangulação objetiva cruzar informações obtidas por meio dos diferentes registros e instrumentos utilizados. Podemos dizer que, segundo Hammersley e Atkinson (1994, p. 216):

la triangulación de las fuentes de información conlleva la comparación de la información referente a un mismo fenómeno pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en diferentes puntos de los ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando los relatos de diferentes participantes (incluyendo el etnógrafo) envueltos en el campo.

A seguir, apresento minha proposta de triangulação, em uma visão esquemática, apoiada na estrutura original de Triviños (2008, p. 139):

Quadro 12 - Triangulação.

Processos e produtos centrados nas escolas	Elaborados pelo pesquisador	Percepções da escola através de entrevistas. Ações dos sujeitos através da observação livre ou dirigida.
	Construídos pelos próprios atores sociais	Projetos e outras manifestações.
Elementos produzidos pelas escolas e que têm impactos na comunidade.	Documentos	Internos: referentes à escola (comunicados, avisos, horários) Externos: os que se referem às escolas, ou que as influenciam (Das secretarias de educação e Centro Regional).
	Instrumentos legais	Leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos.
	Instrumentos oficiais	Aqueles que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares, reuniões da comunidade, etc.
		<i>Estatística:</i> percentagens de matrículas, analfabetismo, repetência, evasão etc.
Estrutura sócioeconômica e cultural na qual as escolas estão inseridas.	Censo	Realidade econômica da comunidade na qual as escolas estão inseridas.
	Cultural	Culturas Indígenas X Cultura Escolar

Fonte: Adaptado de Triviños (2008).

5.2.9 Análise de Conteúdo

Analisar significa dar sentido aos dados coletados. Utilizarei a análise de conteúdo que Bardin (2011, p. 15) define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

E Krippendorff (1980, p. 28) define análise de conteúdo como uma “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferências reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

De acordo com Bardin (1977, p. 42) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...] Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens).

As etapas no processo de organização de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 95 a 101), são:

1. Pré análise: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e o dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final [...];
2. A exploração do material. [...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas.
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Assim, o processo analítico se materializará por meio da análise de conteúdo que segundo Bardin (1977, p. 21-22):

[...] na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo, ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é *tomado em consideração*. [...] Que esta inferência se realize tendo por base em indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados, toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações.

A autora afirma que “[...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (1977, p. 44).

6 ARCO-ÍRIS DO CONTEXTO

Ao conhecer a Escola Municipal Vovó Tarcila e a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio, e os sujeitos que as constituem, penso que essas escolas indígenas e a cultura escolar e local, mais que uma rede de conexões, é como um arco-íris. Um arco-íris é um fenômeno óptico e meteorológico, uma ilusão de óptica dependendo da posição do observador e possui as cores primárias. Essas escolas e seus atores não são uma ilusão, mas cada um destes sujeitos possui cores distintas, que se juntam para formar novas cores, ainda que as originais permaneçam. Além disso, na posição de observadora dessas escolas, ao permanecer tão próximo do fenômeno, também influenciei e fui influenciada por essa refração de luzes.

Entre as determinações legais e os contextos sociais das políticas educacionais há processos que promovem mudanças e, conseqüentemente, variações nas identidades e nas culturas das comunidades escolar e local diretamente envolvida. Identificam-se, nessa situação, o dilema e a dificuldade de determinar os limites de tais mudanças e em que elas afetam o desejo, presentes nessas comunidades, de constituir uma escola indígena, e não uma escola para indígenas.

Este capítulo aborda esses dilemas e dificuldades, na perspectiva dos atores, segundo minha interpretação. Naquela comunidade, eu represento o “outro”, cujo olhar tem uma perspectiva diferenciada da dos indígenas. Participar da vida daquela comunidade por um período de três meses não me tornou indígena, nem parte da Comunidade Guariba, mas foi importante para compreender o seu contexto.

Para realizar a análise das evidências coletadas integrei as partes que constituem o todo (diário de campo, entrevistas, censo, diálogos, etc.), além de complementar o todo (o dia a dia nas escolas) no interior das partes, conforme Morin (2009). Desse modo, estabeleci relações entre aspectos que estão separados para construir conceitos que se articulam entre si. (MORIN, 1996).

Compor esse arco-íris implicou elaborar, segundo Morin (1991), um pensar complexo, um pensar em movimento, em processo, dialogando com diversas visões (a minha, a deles, as oficiais – políticas educacionais) por meio de um exercício holográfico. Nesse pensar complexo, utilizei-me do princípio dialógico, o princípio da recursão organizacional e do princípio hologramático. (MORIN, 2011). Compartilho

da maneira como Morin (1991) aborda a Cultura (gera os conhecimentos que regeneram a cultura) e como refere-se a Sistema e Organização (1997).

De acordo com o autor (1997) organização é a disposição de relações entre os indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema. E afirma que o sistema permite a inter-relação dos elementos e a unidade global constituída por estes elementos em inter-relação. Na comunidade investigada há diversos elementos culturais que constituem as Escolas.

Inicio o capítulo analítico descrevendo a Comunidade Guariba para dar a conhecer o contexto onde estão inseridas as escolas pesquisadas. Descrevo a localização geográfica da mesma, o clima, as comunidades indígenas, as famílias e população, o trabalho, estruturas físicas das residências, água e energia, lazer, entre outros aspectos. Assim, inicio a caminhada rumo ao arco-íris.

Foto 5 - Entorno da Escola Estadual com arco-íris.



Fonte: Registrada por Maristela Bortolon de Matos (2011).

6.1 A Comunidade Guariba

Neste subcapítulo, descrevo e ilustro¹ a Comunidade Guariba. Com base nos elementos descritos, apresento minhas impressões, elaboradas a partir do contato com a comunidade.

Guariba localiza-se a 42 Km da sede do município do Amajari e a 53,5 km da Comunidade Indígena Três Corações (conhecido como 100). Para chegar de Boa Vista² até a sede do município do Amajari, utiliza-se a BR 174 e depois a RR 203, percorrendo 142 Km.

Da sede do município do Amajari, pela RR 203, trafega-se 33 km em estrada de asfalto e outros 9 Km de estrada de chão até chegar às escolas lócus desta tese, perfazendo um total de 42 Km. Conforme a estação do ano, as condições do caminho de acesso são distintas:

Foto 6 - Fotos das estradas de acesso à Comunidade Guariba.

Estrada asfaltada no verão



Estrada asfaltada no inverno



¹As fotos que, a partir desta página, ilustram o texto da tese foram produzidas por mim entre os anos de 2010, 2011 e 2012.

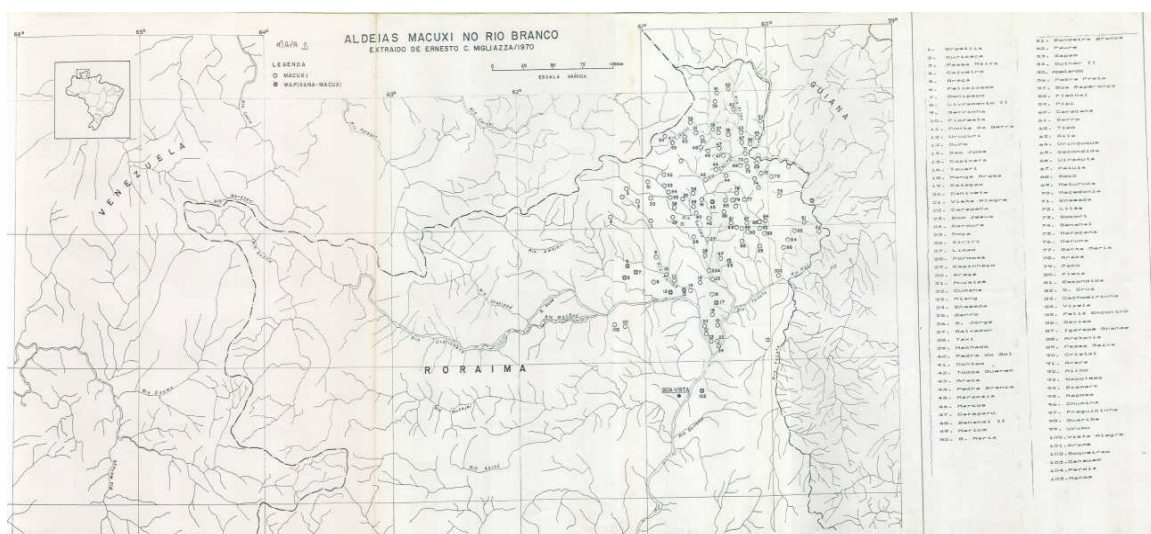
²Capital do estado de Roraima.

Estrada de chão no inverno**Estrada de chão no inverno****Estrada de chão no verão****Estrada de chão no verão**

Santilli (1989, p. 3) apresenta um mapa de localização das comunidades indígenas Makuxi no Rio Branco, datado de 1970. Nele, a Comunidade Indígena Guariba já consta:

[...]. Para a área brasileira, estarei aqui utilizando a relação elaborada por E. Migliazza em 1970 [...], que corrobora a estimativa atual, feita pelo Conselho Indígena de Roraima, de 100 aldeias Macuxi na região. Destas cem aldeias, dez se localizam no extremo sul e sudoeste do território, ou seja, nos vales dos rios Tacutu e Uraricuera, fronteira com o território Wapixana (grupo de filiação lingüística Arawak), sendo várias entre elas de população mista. No extremo noroeste, nos vales dos rios Surumu e Miang, limite com o território Taurepang, há três aldeias mistas Macuxi-Taurepang, e na extremidade norte, limite com os Ingarikó, outras três aldeias mistas Macuxi-Ingarikó, no interflúvio Contigo-Maú.

Figura 6 - Mapa das comunidades da etnia Makuxi no Rio Branco



Fonte: Santilli (1989).

A Relação das Comunidades Indígenas, por famílias, do Estado de Roraima, elaborada pela Secretaria de Estado do Índio (FUNASA, 2005), evidencia que a Comunidade Indígena Guariba pertence à Terra Indígena do Araçá. O quadro abaixo, do Município do Amajari, identifica as Terras Indígenas, suas respectivas comunidades, famílias, população, etnias, área e a situação das terras³:

Quadro 13 - Quadro demográfico do Amajari

Terras Indígenas	Comunidades Indígenas	Família	População	Etnia	Área(ha)	Situação
Ananás	Ananás	07	21	Makuxi	1.769	Registrada
Anaro	Anaro	15	55	Wapixana	30.470	Em identificação
Aningal	Aningal	32	163	Makuxi	7.627	REGISTRADA
Araçá Pop total de 2.592	Araçá	86	387	Wapixana	50.018	
	Guariba	36	176	Wapixana		
	Mangueira	24	126	Wapixana		
	Mutamba	18	98	M/W		
	Três Corações	100	448	Wapixana		
Cajueiro	Cajueiro	13	29	Makuxi	4.304	
	Garagem	16	71	Makuxi		
Ouro	Ouro	23	103	Makuxi	13.573	
	São Francisco	08	43	Makuxi		
Ponta da Serra	Ponta da Serra	19	100	M/W	15.597	
	Juraci	10	52	Makuxi		
	Urucuri	10	43	M/ W		
Santa Ines	Santa Ines	23	114	Makuxi	29.698	
	Leão de Ouro	19	62	Makuxi		
TOTAL	17	459	2.091	02	112.586	

Fonte: FUNASA (2005).

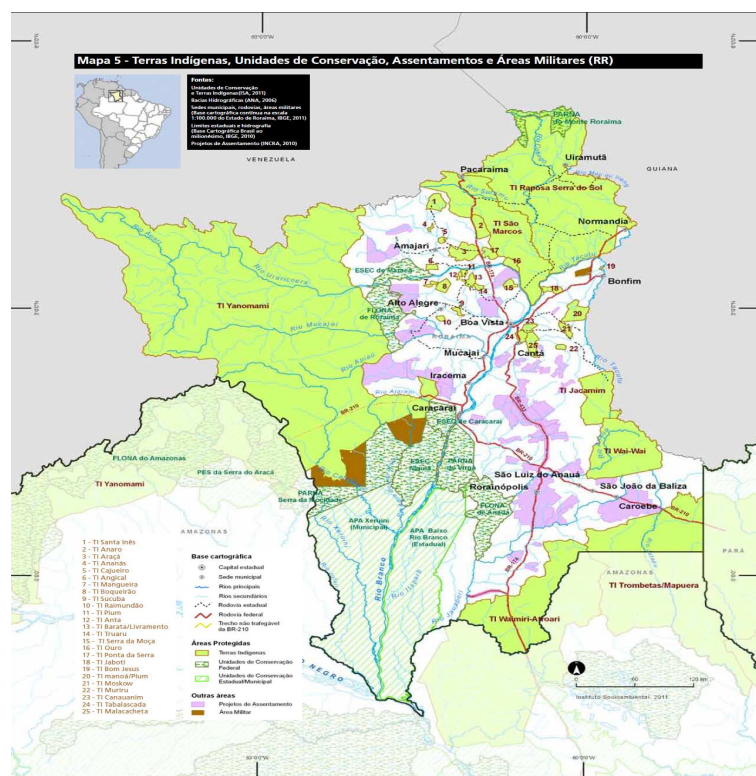
³Do quadro original foram retirados dois subtítulos por não interessarem a minha pesquisa e por registrarem informações desatualizadas. As etnias identificadas com cada uma das Comunidades são as que possuem maior número de pessoas e não porque na comunidade exista apenas uma etnia.

O mapa anterior (Figura 6) dessa tese, registra evidências de que a etnia que habitava a Comunidade Indígena Guariba era a etnia Makuxi, mas, pelo quadro acima, e pelo levantamento que fiz por meio do censo, posso afirmar que, atualmente, a Comunidade Indígena Guariba é habitada, em sua maioria, pelos Wapixana. Examinando o mapa (Fig.6), o censo e o quadro 16 observa-se o movimento de migração das etnias indígenas. Esse movimento de migração produziu outra modificação nas características das etnias Makuxi e Wapixana. Elas deixaram de ser identificadas respectivamente como índios da floresta e índios dos campos, conforme afirmava Eggerath (1924).

Na Comunidade Guariba, apesar do predomínio de indígenas da etnia Wapixana a convivência com pessoas de outras etnias se dá de forma harmônica, sem distinções entre elas, evidenciando uma dinâmica cultural que potencialmente corresponde às necessidades e às características culturais dessas pessoas.

Apresento abaixo o mapa (Figura 7) do Estado de Roraima e suas respectivas TI. Além de localizar a terra indígena Araçá, o mapa também permite visualizar a quantidade de terras destinadas à área indígena no Estado, evidenciando a potencialidade de influência dessa população na organização e na cultura local.

Figura 7 - Mapa das Terras Indígenas, Unidades de Conservação, Assentamento e Áreas militares (RR).



Fonte: Campos, ISA (2012, p. 18).

A Terra Indígena Araçá, do município do Amajari (Figura 8), e as comunidades indígenas que a constituem consta no mapa do Estado de Roraima.

Figura 8 - Mapa da Terra Indígena Araçá localizada no mapa do Estado de RR

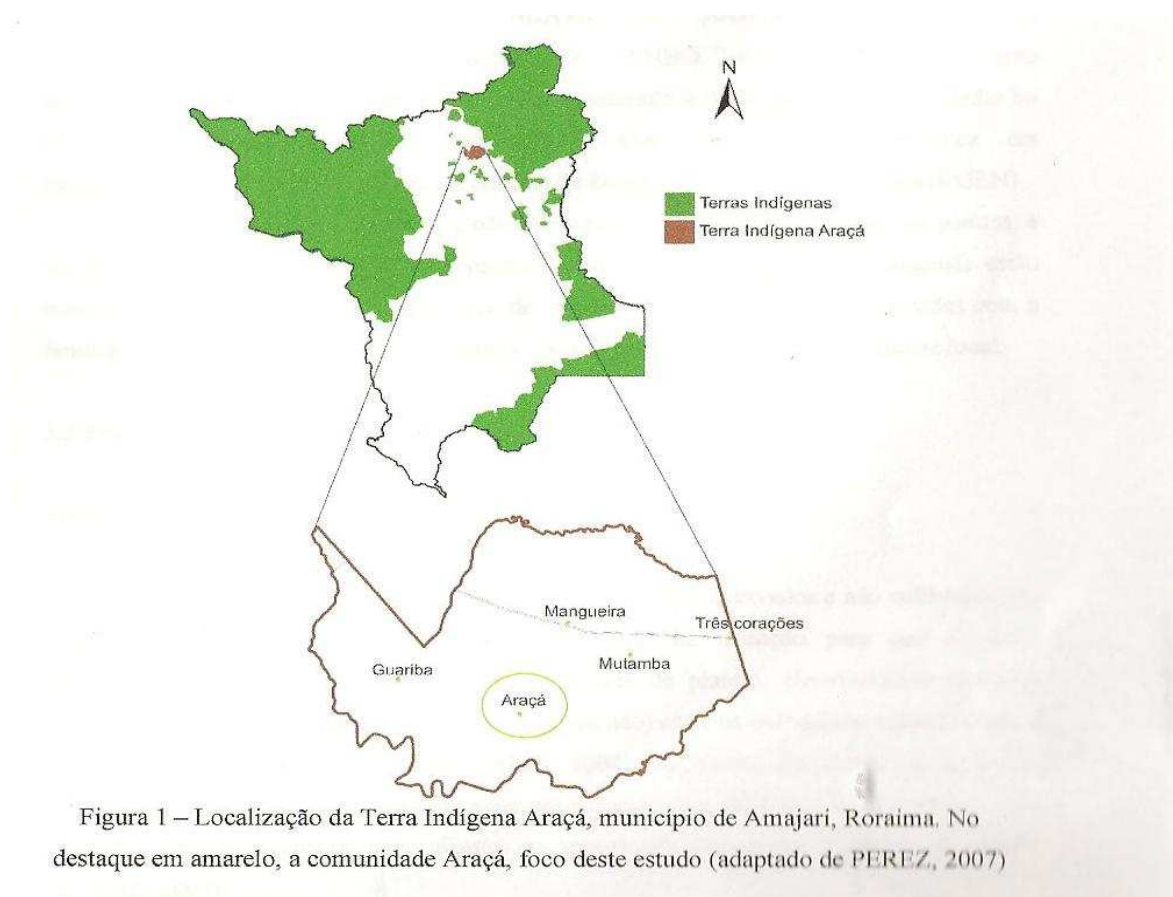


Figura 1 – Localização da Terra Indígena Araçá, município de Amajari, Roraima. No destaque em amarelo, a comunidade Araçá, foco deste estudo (adaptado de PEREZ, 2007)

Fonte: Perez (2010).

O Mapa da Terra Indígena Araçá (Figura 9), localiza a Comunidade Indígena Guariba e demais comunidades: Araçá, Mutamba, Mangueira e Três Corações.

Figura 9 - Mapa da Terra Indígena Araçá e suas comunidades.

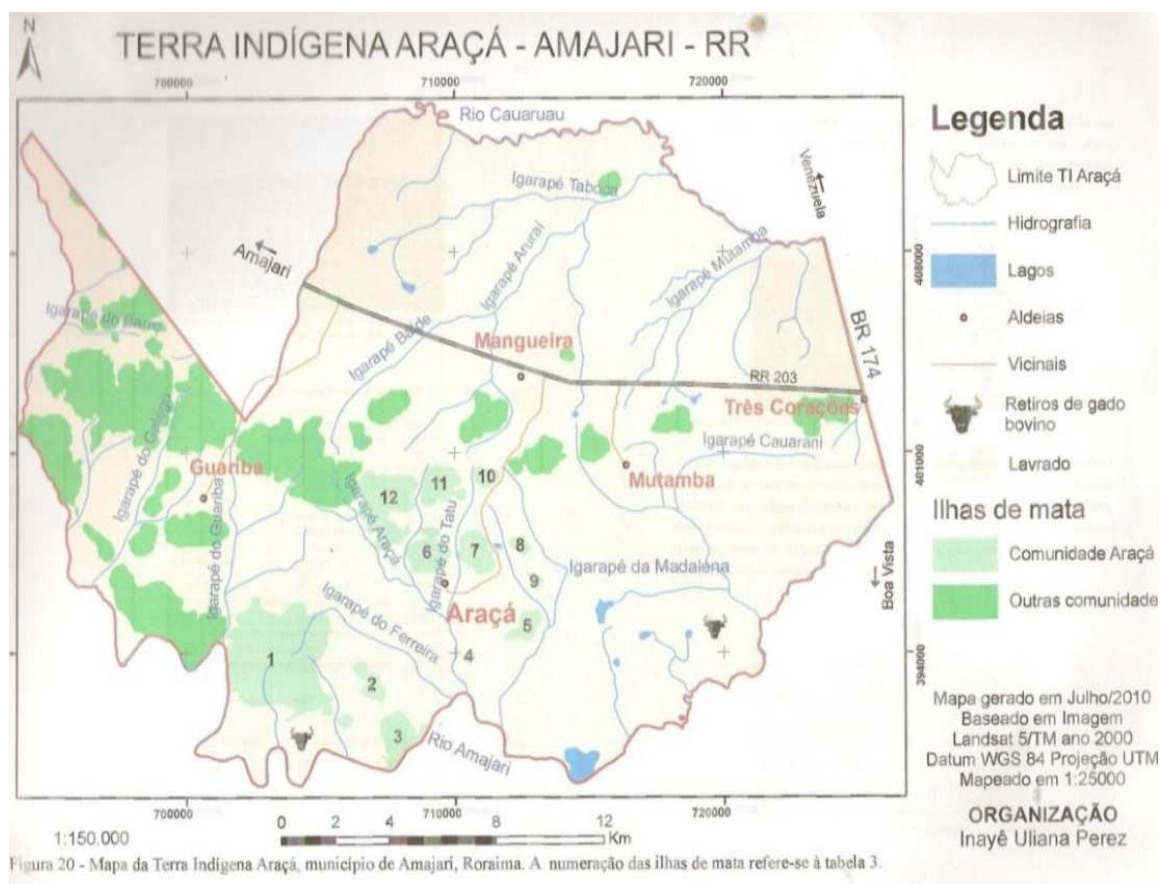


Figura 20 - Mapa da Terra Indígena Araçá, município de Amajari, Roraima. A numeração das ilhas de mata refere-se à tabela 3.

Fonte: Perez (2010).

No Mapa da Comunidade Indígena Guariba (Fig. 10), podem ser identificadas as residências, os igarapés, o retiro, a serra, as “ilhas” e demais elementos que a constituem. Por sua vez, o censo feito por mim no trabalho de campo permite afirmar que a Comunidade Guariba possui 53 famílias e uma população de 259 pessoas.

Na Comunidade, 8 dos que trabalham nas escolas como funcionários concursados (efetivos) têm emprego fixo. Os demais são seletivados, temporários ou terceirizados pela Secretaria de Educação do Estado e do Município. Os três que prestam serviço na área de saúde têm contrato por tempo determinado, assim como os que trabalham fora da Comunidade Guariba. Os demais vivem da caça, da pesca e da roça (que produzem para o consumo e para comercialização) e alguns complementam a renda com a criação de animais de pequeno porte. A grande maioria é beneficiária dos programas do governo, como o Programa Bolsa Família.

Figura 10 - Mapa da Comunidade Guariba.

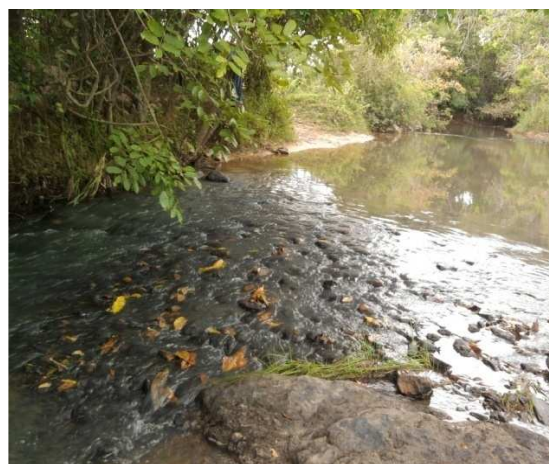
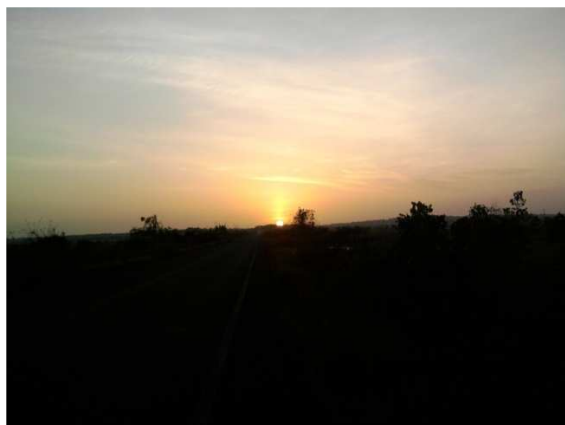


Fonte: Jeronildo Santana Gentil (2010).

A Comunidade Guariba tem o clima ameno e agradável e localiza-se em uma região belíssima, com diferentes tipos de vegetação e relevo. A área possui muitas *ilhas*⁴ de matas.

Foto 7 - Fotos da região da Comunidade Guariba.

⁴ São intituladas de *ilhas* os pedaços de terras com matas que se encontram no lavrado.



Uma parte significativa da comunidade vive nas proximidades das escolas. As residências têm paredes de barro (adobe) ou de palha e são cobertas por palha.

Foto 8 - Residências da Comunidade Guariba.



A construção tradicional das residências contrasta com a modernidade evidenciada por antenas parabólicas, sem as quais não seria possível assistir aos programas televisivos.

Foto 9 - Residência e tecnologia da Comunidade Guariba.



Entre residências e instituições públicas da Comunidade Guariba, existe 42 ligações de água encanada, que é distribuída por um poço artesiano construído pela Secretaria de Saúde do Índio (antiga FUNASA). Para executar a distribuição d'água para as residências da comunidade é necessário ligar o motor de energia para que a bomba encha a caixa d'água⁵. O gerador de energia, que funciona a diesel, é ligado

⁵ Apenas cinco residências possuem suas próprias caixas d'água.

das 06 às 07 horas da manhã e novamente às 18h, permanecendo ligado até 22h ou 22h30min. Nem todas as casas da comunidade possuem energia elétrica.

Os moradores que não possuem água encanada valem-se de poços, rios ou cacimbas, e a maioria dos que têm água encanada possui apenas uma torneira instalada do lado de fora da casa. Banheiros no interior das casas são quase inexistentes, sendo que a maioria das casas possui fossa rudimentar. Não existe coleta de lixo e, por isso, os resíduos são jogados em poços desativados, buracos e/ou queimado.

Foto 10 - Residência e infra-estrutura da Comunidade Guariba.



Na comunidade, não existe definição de endereços postais. Assim, para enviar qualquer correspondência, é necessário identificar o destinatário e encaminhar à Comunidade Guariba. Quando algum integrante da comunidade vai ao correio da sede do município do Amajari, retira todas as correspondências e entrega aos destinatários.

Segundo um dos moradores da comunidade, em uma conversa informal que participei em um grande grupo no pátio da escola, as pessoas não possuem nomes indígenas porque os próprios moradores da comunidade não sabem mais identificar o significado dos nomes.

O lazer da comunidade acontece em um campo próximo à escola, onde os moradores jogam vôlei e futebol. Geralmente, durante a semana, a partir das 17h, as pessoas começam a se reunir e se encontrar nesse espaço. Nos fins de semana, a

movimentação inicia mais cedo. Nenhum dos campos possui marcação para a prática de esporte, apenas as traves e a rede de vôlei. As pessoas da comunidade jogam vôlei e futebol até escurecer. Realizam as atividades sem distinção de idade ou sexo, e a maioria pratica o esporte com qualquer tipo de calçados, inclusive descalços.

Foto 11 - Espaço de lazer da Comunidade Guariba.



O princípio da coletividade é uma das características culturais mais presentes na comunidade e se manifesta de diferentes formas: na criação do gado, que pertence a toda a comunidade; e na casa de farinha, onde fazem os alimentos (o beiju, a farinha, a farinha de tapioca, etc.), base da alimentação. O que mais chama à atenção na comunidade é que os indígenas criam galinhas, porcos, preás e também cultivam pomares, apesar da inexistência de residências cercadas, mesmo as que se localizam próximo às matas.

No dia a dia da Comunidade Guariba é forte a presença do modo coletivo de viver fazendo dessa dimensão uma marca identitária e cultural. Talvez para quem visite ou conviva esporadicamente com o contexto local não consiga percebê-la e/ou até mesmo eles não percebam esse traço cultural por fazer parte de suas vidas cotidianas.

Por outro lado, cabe considerar que, por estar sensibilizada pela pesquisa e convivendo, por um período, diariamente com eles, minha atenção possivelmente tenha se fixado em aspectos que para outros passariam despercebidos. Na convivência com a cultura local, chamou-me a atenção as pequenas atitudes, detalhes do dia a dia. Observei a independência das crianças no ir e vir da comunidade; o momento das refeições, quando as portas estão sempre abertas para quem chegar; a hospitalidade na qual se pode perceber o prazer de receber; a

simplicidade das relações amorosas, dentre outros comportamentos que juntos formam a identidade cultural dessa população, e, de acordo com o princípio da recursão organizacional, formulado por Morin (2011), esses traços identitários refletem-se na dinâmica da organização das escolas da Comunidade Guariba.

Locais específicos para o preparo das comidas produzidas individual ou coletivamente na Comunidade Guariba:

Foto 12 - Fotos de Produção de alimentos na Comunidade Guariba.

Casa de Farinha



Farinha



Beiju



Tapioca



Pé de Moleque

Pajuaru



Após descrever a Comunidade Guariba, abordo outras dimensões como a saúde, as assembleias - embora não ocorram dentro da comunidade –, entre outros aspectos que, ao primeiro olhar, parecem não fazer parte do meu objeto de pesquisa. Contudo, tais dimensões permitem “estabelecer relações entre as coisas que estão separadas” (MORIN, 1996), e conhecer como essa articulação configura o contexto das escolas pesquisadas.

Como mencionei no Capítulo V (pág. 135), não estabeleci categorias prévias para a análise dos dados coletados, mas optei pela identificação progressiva das categorias no transcorrer do processo analítico dessas evidências. Entretanto, ao ingressar no campo empírico, eu defini 14 dimensões de análise para orientar o processo analítico a ser feito após concluir a coleta das evidências.

No primeiro momento, diante das categorias construídas, pensei sobre o modo como poderia organizá-las utilizando-me das dimensões e subdimensões previstas. Depois, considerei o problema, as questões de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Nesse ir e vir com o material categorizando-o, compreendi, em consonância com Morin (2011), que a gestão das escolas investigadas constitui-se de diversos e diferentes aspectos e que os mesmos estão inter relacionados.

Com essa convicção, integrei as dimensões de análise, quadro n. 11 (pág. 152) dessa tese, que apresento novamente após as adequações das integrações:

Subcapítulos	Dimensão	Subdimensão
6.2 As Escolas	1. Finalidades e funções das Escolas	Atribuídas pela direção, professores, estudantes, funcionários e comunidade;
	2. Estruturas das Escolas	Estruturas pedagógicas, administrativas (graus de instrução, orientações educativas, coordenação educativa); natureza da estrutura (formal/informal/hierárquica/lateralizada); organograma previsto, real, sentido; processos de constituição;
	4. Tempos organizacionais	Calendários escolares; modelos de regime do ano escolar; regimes curriculares da distribuição do tempo; regimes pedagógicos da distribuição do tempo escolar.
6.2.1 O cotidiano das Escolas.	13. Projetos educativos	Programas e projetos existentes.
6.3 Cultura escolar e Culturas Indígenas: interações na gestão das escolas	3. Relações organizacionais	Entre as estruturas e as finalidades.
	5. Processos de decisão nas escolas	Estilos de decisão centralizados e descentralizados; racional, colegial, político, pessoal e indefinido.
	6. Gestão	Estilos de gestão: autoritária, democrática; orientações para as pessoas e para as tarefas.
6.3.1 Escolha dos professores responsáveis pelas escolas	7. Influências externas nas Escolas	Direta/indireta; formal/informal; ativa/passiva; convergente/divergente; da comunidade; das Secretarias de Educação do Estado e do Município; das lideranças indígenas; documentos legais (legislação, ofícios...).
	8. Influências internas nas Escolas	Professores; estudantes; funcionários, gestores; documentos legais (ofícios, atas), programas e projetos.
6.3.2 Eventos	12. Contextos	Escolas e os sistemas locais; Escolas do Estado e do Município.
Dimensões que perpassam todo o texto	9. Participação das Escolas na Comunidade e Participação da Comunidade nas Escolas. 10. Ambiente nas Escolas 11. Inter-relações 14, Cultura e Contexto Social	

Fonte: Elaborado pela autora.

Dividi o capítulo VI (pág.155) em subcapítulos, e não em dimensões devido ao entrelaçamento das mesmas. Espero dessa forma, haver explicitado de forma clara, essas interpretações, que não se concebe o todo sem as partes, nem se concebe as partes sem o todo, parafraseando o princípio hologramático de Morin (2011).

Todas as dimensões estão intrínseca e extrinsecamente interligadas. Por isso, as dimensões Participação das Escolas na Comunidade e da Comunidade nas Escolas (Dimensão 9), o Ambiente nas Escolas (Dimensão 10), as Inter-relações

(Dimensão 11) e a Cultura e Contexto Social (Dimensão 14) não estão dentro de um subcapítulo específico, mas perpassam o texto. Assim como algumas dimensões que estão definidas em algum subcapítulo podem também ser encontrados no interior de outro subcapítulo.

Assim como no subcapítulo “As escolas, a Comunidade e outras instituições educativas: relações, contradições e alternativas” encontram-se elementos das demais dimensões. Por referir-se à abordagem da relação entre as escolas e destas com a comunidade.

No subcapítulo “As Escolas”, é possível identificar as “Finalidades e funções das escolas” (Dimensão 1), a “Estruturas das escolas” (Dimensão 2) e os “Tempos organizacionais” (Dimensão 4). Posteriormente, no subcapítulo “O cotidiano das escolas”, descrevo os acontecimentos do dia a dia nas escolas e os “Projetos educativos” (Dimensão 13).

No subcapítulo “Cultura escolar e Culturas Indígenas: interações na gestão das escolas” foram agrupadas as dimensões referentes às “Influências externas nas escolas” (Dimensão 7), as “Influências internas nas escolas” (Dimensão 8) e os “Contextos” (Dimensão 12), considerando que, cada influência externa, produz uma reação de adequação interna que, por sua parte, influencia o contexto externo da escola. Para cada ação, há uma reação que provoca uma nova ação. Esse movimento, Morin (2011) denomina de princípio da recursão organizacional, onde todo efeito volta-se para a sua causa, num ciclo que é autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

No mesmo subcapítulo, fiz outro agrupamento que inclui as “Relações Organizacionais” (Dimensão 3), a “Gestão” (Dimensão 6) e os “Processos de decisão nas escolas” (Dimensão 5).

Na análise utilizei-me das informações coletadas e produzidas no campo por meio de entrevistas, censo, análise de documentos, fotografias, diário de campo, diálogos informais, ou seja, tudo o que me fez conhecer as escolas, a comunidade e as manifestações culturais. Todas as informações foram trianguladas, conforme descrevo no Quadro número 12, à pág.153.

Perfil dos atores entrevistados

As informações que me permitiram descrever o perfil dos atores colaboradores com meu estudo foram coletadas por meio de entrevistas

semiestruturadas e do censo que realizei. A fim de preservar a identidade dos atores, a autoria de algumas das informações obtidas em entrevistas, conversas informais, reuniões e assembleias foram identificadas pelas funções que os informantes exercem (Quadro número 10, pág. 147). Algumas informações e depoimentos serão identificados por cores. Designei diferentes cores para alguns atores colaboradores (Quadro número 15, pág. 175), por considerá-los, metaforicamente, parte do arco-íris que culturas escolares e locais contituem:

- a) Tuxaua – é o representante (líder) da comunidade indígena e responsável pelas decisões da mesma. Tem 38 anos, é da etnia Wapixana, casado com uma indígena da mesma etnia, possui quatro filhos, e a família não possui transporte próprio.
- b) Pajé – é da etnia Makuxi e domina a língua de sua etnia, tem 49 anos, casado com uma indígena da etnia Makuxi e tem 04 filhos. Possui 02 bicicletas para seu transporte. Mora há quatro anos na Comunidade Guariba e anteriormente morava na região da Urucuri.
- c) Responsável pelo Centro Regional de Educação Indígena do Amajari Noêmia Peres – faz a interlocução entre a Secretaria de Educação do Estado e as Escolas Estaduais Indígenas da região do Amajari. É da etnia Saporá, mora há 1 ano na Comunidade Mangueira e é casado. Há duas responsáveis pela educação escolar indígena nas secretarias de educação (municipal e estadual) são indígenas:
- d) Responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação de Roraima mora em Boa Vista e é indígena;
- e) Coordenadora indígena da Secretaria Municipal de Educação do Município do Amajari exerce o cargo de secretária itinerante das escolas que não possuem secretário, casada, mãe de duas filhas, mora na sede do Município do Amajari e é indígena;
- f) Responsável pela Escola Municipal: professora da etnia Wapixana, não é casada, possui quatro filhos, mas apenas três moram com ela. Tem 36 anos e não possui transporte próprio. Ministra aulas no 1º e 2º anos da Escola Estadual e nas duas turmas de Educação Infantil Da Escola Municipal;
- g) Responsável pela Escola Estadual: professora da etnia Taurepang, casada com um professor da Escola Estadual da etnia Wapixana; possui 02 motos

e 01 bicicleta. Tem 29 anos e dois filhos. Ministra aula para a 3ª série do Ensino Fundamental da Escola que é gestora. Faz parte do quadro efetivo do Estado e mora há 07 anos na Comunidade Guariba. É estudante no Insikiran.

Aos professores da Escola Estadual e Municipal conferi, aleatoriamente, diferentes nomes de cores como forma de identificá-los:

- a) *Vermelho*: professor de 5ª a 8ª séries de História, Geografia e Arte Indígena do quadro efetivo do Estado, da etnia Makuxi, nasceu na região da Raposa Serra do Sol, casado com uma Makuxi, pai de duas filhas, 44 anos, fala e escreve Makuxi, já foi gestor duas vezes da Escola Estadual, possui carro e bicicleta como meio de transporte. Estudante do Insikiran;
- b) *Amarelo*: Professor de 5ª a 8ª séries Língua Materna Makuxi, com contrato temporário do Estado, tem 30 anos, possui uma moto, um filho e não é casado. Mora na Comunidade Guariba há cinco ou seis anos, morou antes no Monte Muriá I. Região do Uiramutã. É estudante do Magistério Indígena no CEFORR;
- c) *Azul*: professor de 5ª a 8ª séries de Matemática, Educação Física e Ciências. Da etnia Wapixana, casado com a responsável pela Escola Estadual da etnia Taurepag, possui 02 motos e 01 bicicleta. Tem 34 anos. Nasceu na comunidade Perdiz, município Surumu, cresceu na comunidade de Três Corações e mora há 04 anos na Comunidade Guariba.
- d) *Rosa*: Professora de 5ª a 8ª séries de Língua Portuguesa, estudante no Insikiran, tem 35 anos, é da etnia Makuxi e é casada com um não indígena. Tem cinco filhos. É professora efetiva do Estado, veio da Comunidade Santa Inês e acabou de chegar à Comunidade Guariba. Não possui meio de transporte próprio.
- e) *Verde*: professora de 4ª série do Ensino Fundamental, possui dois filhos e tem três netos que moram com ela. É da etnia Makuxi, tem 51 anos, não possui transporte próprio. Mora na Comunidade Guariba há 1 ano e veio da Comunidade São Domingos, da Serra da Lua, mas nasceu na “Maloca” do Limão. Tem como formação o Magistério Indígena;

- Responsável por estudantes:

Bege: mãe de quatro estudantes da Escola Estadual, da etnia Wapixana, tem 54 anos, casada com um indígena Wapixana, mãe de oito crianças, nascida e criada na Comunidade Guariba, mas passou cerca de 05 anos em Boa Vista, utiliza bicicleta e cavalo como transporte.

- Funcionários:

Marrom: zeladora contratada pelo município, 44 anos, da etnia Wapixana, casada com um indígena da etnia Makuxi, cinco filhos, nascida na Comunidade Guariba, mas morou 02 ou 03 anos fora da Comunidade. Utiliza como transporte bicicleta e moto;

Laranja: copeira, funcionária estadual terceirizada, da etnia Wapixana e casada com um indígena Wapixana, mãe de cinco filhos. Possui como meio de transporte 01 moto e 01 bicicleta. Tem 35 anos, nascida na Comunidade Guariba e passou 01 ou 02 anos fora da Comunidade.

Cinza: auxiliar de serviço (servidor efetivo do estado), 36 anos, registrado como da etnia Makuxi, mas os pais são Wapixana. Casado com uma indígena da etnia Wapixana, tem dois filhos e cria um sobrinho. Possui uma bicicleta como meio de transporte. Viveu quase toda sua vida na Comunidade Guariba, ausentando-se para servir ao exército e para estudar, pois na comunidade não havia Ensino Médio.

- Auxiliares de sala de aula (contrato temporário seletivo do município):

Preto: Homem com 21 anos, pertence à etnia Wapixana, solteiro, nasceu na Comunidade Guariba, saiu por um período e retornou. Mora com os pais e a família, possui 01 bicicleta, utilizada como transporte. Tem como formação o Ensino Médio.

Branco: Mulher com 41 anos, pertence à etnia Wapixana, solteira, não possui transporte próprio, nasceu na Comunidade Guariba, mas passou um tempo em Boa Vista para estudar. Mora com a irmã.

- Voluntários das escolas:

Violeta: mulher, colabora como bibliotecária, tem 38 anos, casada com um indígena da etnia Wapixana, tem quatro filhos, utiliza a bicicleta como meio de transporte.

Responsável por organizar e manter um grupo de artesanato que funciona na escola.

Roxo: homem, colabora como secretário, tem 39 anos, é da etnia Wapixana, solteiro e mora com uma família que tem como meio de transporte a bicicleta. Nasceu e sempre morou na Comunidade Guariba.

- Agente Indígena de Saúde (AIS): Casada, da etnia Wapixana, casada com um indígena da etnia Wapixana, 36 anos, mãe de sete filhos, possui bicicleta como meio de transporte.

Resumindo:

Quadro 15 - Os atores entrevistados

Entrevistados	Identificação no texto
<i>Tuxaua</i>	Tuxaua
<i>Responsável pela Educação Escolar Indígena na Secretária de Educação do Estado e do Município.</i>	Responsável pela Educação Escolar Indígena na Secretaria do Estado e do Município.
<i>Professora responsável pela escola – Gestora</i>	Professora responsável pela Escola Estadual e pela Escola Municipal
Professores	Rosa, Amarelo, Vermelho, Azul, Verde.
<i>Estudantes</i>	Estudantes
Pais	Agente de saúde, a esposa do capataz (cor Bege) e o Pajé
Copeira (funcionária estadual terceirizada)	Laranja
Auxiliar de serviço (concursado do estado)	Cinza
Zeladora (seletivada do município)	Marrom
Bibliotecária (colaboradora da escola)	Violeta
Secretário (colaborador da escola)	Roxo
Auxiliar de sala de aula (contrato temporário do município)	Preto e Branco
<i>Responsável pelo Centro Regional</i>	Responsável pelo Centro Regional

Fonte: Elaborado pela autora

Por indicações da Comunidade, entrevistei o senhor Frederico Soares Tavares, 90 anos, da etnia Wapixana com o objetivo de obter informações não tão recentes e que me permitissem reconstruir a trajetória histórica da Escola Estadual para, assim, construir as minhas representações interpretativas da mesma da forma mais fiel possível.

6.2 As Escolas

A *Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio* foi assim denominada pelo Decreto n. 5.604-E, de 26 de janeiro de 2004, assinado pelo governador do Estado de Roraima, Francisco Flamarion Portela, alterando o nome da então *Escola Estadual Humberto de Campos*⁶. Por sua vez, a *Escola Isolada Humberto de Campos* foi criada pelo Decreto n. 121 de 21 de junho de 1950 pelo governador interino do Território Federal do Rio Branco, Heitor Coêlho de Sá, e passou a ser *Escola de 1º Grau Humberto de Campos*. Em março de 2009, de acordo com a placa oficial na entrada da escola, foi inaugurado o novo prédio, motivo de orgulho da Comunidade Guariba e modelo de referência para as demais comunidades da região.

Foto 13 - Escola Estadual da Comunidade Guariba.



A *Escola Municipal Vovó Tarcila* não tem prédio próprio. Funciona nas dependências da *Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio*, numa única sala de aula, disponibilizada especificamente para a educação infantil.

⁶Apesar das denominações divergentes, os nomes das escolas assim constam nos documentos oficiais.

Sua fundação ocorreu por meio do Decreto nº 68 de 2006, sem sede própria, motivo de estranheza e reclamações por parte de algumas pessoas da Comunidade. Entretanto, grande parte de seus integrantes prefere que as escolas estejam juntas, pois assim as crianças matriculadas na Educação Infantil fazem o deslocamento até a escola com os irmãos mais velhos.

Segundo a Secretária Municipal de Educação e a responsável pelas escolas indígenas da Secretaria de Educação do Estado, a experiência de funcionarem juntas é válida, pois assim uma colabora com a outra. Contudo, a Secretaria Municipal e Estadual nunca assinaram um termo de colaboração para o transporte escolar e cessão do espaço físico, nem para a utilização de funcionários de uma das escolas para prestar serviço na outra. Na visão do Diretor do CREIANP, em Assembleia Regional das Lideranças do Amajari, na Comunidade do Araçá, para legalizar a situação “*devem fazer um seminário para colocar no papel esse termo de colaboração entre o Estado ou o Município. Precisa ser avaliado o que será mais barato: o transporte ou o contrato de um professor (sic)*” (2011).

À noite, nesse mesmo prédio, são atendidos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por dois professores, independentemente de receberem remuneração. Há turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e do Ensino Médio. O horário de início das atividades do turno da noite é flexível. As aulas do Ensino Médio começam quando os estudantes chegam, horário que depende da chegada do ônibus. Este atende as comunidades da Terra Indígena Araçá, transportando estudantes das Comunidades Mangueira e Mutamba.

O Ensino Médio foi implantado como um anexo da Escola Estadual da Comunidade Araçá. Em 2012 os estudantes passaram a pertencer à *Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio*, mas essa mudança de vínculo se efetivará, oficialmente, somente quando for construído o PPP da escola - condição obrigatória para seu reconhecimento e autorização de funcionamento. Acompanhei de perto o processo de conquista do Ensino Médio pela Comunidade Guariba⁷, desde quando os estudantes freqüentavam esse nível de ensino na Comunidade do Araçá.

⁷ Não me refiro somente à Escola Estadual, pois tiraria todo o crédito do envolvimento e mobilização da Comunidade.

Os professores que ministram aulas no Ensino Médio vêm de outras comunidades e da escola do Guariba. A comunidade, nesse momento, tem se dedicado à construção do PPP por meio da realização de reuniões.

A *Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio* possui sete professores, sendo três para os anos iniciais do Ensino Fundamental e quatro para ministrar aulas para os anos finais (5ª a 8ª série). Conforme o horário fixado no mural da escola, os estudantes têm 04 tempos de aula: 02 aulas de Ciências (disciplina em que são trabalhados conteúdos de Química e Física, na 7ª e 8ª séries), História, Geografia e Educação Física; 04 aulas semanais de Língua Portuguesa, Língua Materna (Makuxi) e Matemática; e 01 aula semanal de Ensino Religioso, Artes e Prática de Projetos.

A carga horária definida pela Escola para as turmas de 5ª a 8ª séries, soma 22 horas semanais e a disciplina de Educação Física é ministrada no 5º tempo ou no horário oposto. Nesse momento, os professores discutem a possibilidade da implantação da Língua Espanhola no currículo, conforme possibilidade definida pela legislação. Alegam que a disciplina não está sendo executada porque o quadro docente é reduzido. Por sua vez, a disciplina Prática de Projetos visa desenvolver atividades relacionadas especificamente à cultura indígena e é organizada por meio de oficinas, ministrada pelo professor ou por pessoas da Comunidade Guariba ou de outras.

Os procedimentos de socialização das informações e de implantação das orientações legais por estes estabelecimentos de ensino, segundo os atores entrevistados, são bastante coesas entre si.

Segundo o diretor do CREIANP, a implantação das diretrizes oficiais para a organização da escola ocorre conforme a adequação de cada escola. *“Primeiro porque cada escola [...] tem realidade diferente. Tem escola que aplica as (orientações legais) no momento que chegam, tem escola que vai analisar ainda a situação, se é bom ou não”*. E afirmou que *“muitas vezes a legislação, a lei [...] em si, ela chega para determinar: tem que fazer. E muitas escolas se prejudicam por causa disso”* (abril, 2012).

A responsável pela Escola Estadual pesquisada considera a socialização das informações e acesso à documentação no contexto das escolas indígenas como um dos maiores desafios para a gestão atual. Explicou que os Centros Regionais de Educação Indígena foram criados para agilizar a circulação de informações, mas que

isso não ocorre, por não haver estrutura necessária. As informações são transmitidas por telefone (nem todas as comunidades têm orelhão e os existentes nem sempre estão funcionando) ou pessoalmente. Em casos de urgência, os recados são anunciados pela Rádio Roraima. A entrevistada afirma ainda que há dificuldades referentes à documentação nas escolas pequenas porque ainda não houve formação para esse fim e também devido à distância, que dificulta a apresentação dos documentos nas datas definidas.

A Língua Materna ensinada é o Makuxi, que na verdade, é a língua materna da minoria. A Comunidade Guariba é composta, em sua maioria⁸, de indígenas da etnia Wapixana, mas devido à falta de professor habilitado para ministrar aulas da Língua Materna da referida etnia, as escolas ensinam Makuxi.

O Tuxaua tem o entendimento que os estudantes podem aprender Makuxi, mas não como Língua Materna. Assistindo a algumas aulas de Língua Materna, observei que o professor ensina também a cultura indígena, principalmente a referente a etnia Makuxi. Nesse sentido, compreendi as considerações do Tuxaua, pois os estudantes Wapixana aprendem a cultura de uma etnia distinta da sua. Ainda que convivam e sejam similares em alguns aspectos, são distintas uma da outra.

A responsável pela Escola Estadual também exerce a função de professora na mesma escola. Na *Escola Municipal Vovó Tarcila*, apenas uma professora ministra aulas para os 1º e o 2º períodos, sendo também a responsável pela escola. Os estudantes das 02 turmas permanecem juntos. Essa mesma professora – concursada pelo município - ministra aulas para o primeiro ano da Escola Estadual (processo seletivo), no mesmo horário, com a ajuda de dois auxiliares de sala, pela parte da manhã. Também ministrou aulas para 01 turma de segundo ano, no primeiro semestre, que agora passou para o turno da tarde. Ou seja, ela ministra aulas para 04 turmas, sendo 02 da Escola Estadual e 02 da Escola Municipal. Vale ressaltar que ela atende a 01 das turmas da Escola Estadual sem renumeração, para que os estudantes não fiquem sem aula, porque há falta de professores.

A *Escola Vovó Tarcila* possui dois auxiliares de sala porque duas crianças têm necessidades especiais, que exigem atendimento diferenciado. O nível de escolaridade dos auxiliares é o Ensino Médio.

⁸ Dados obtidos no censo que realizei.

A maioria dos professores realiza seu planejamento individual na escola, e alguns não o realizam diariamente porque são responsáveis pelas atividades de reforço no horário oposto ao das aulas regulares. A atividade é obrigatória a todas as séries, 02 vezes por semana, atendendo aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Há o hábito de convocar todos os estudantes para essa atividade transformando assim a aula de reforço numa aula a mais para todos. É o caso do professor da disciplina de Matemática de 5^a a 8^a série. Ele ministra aulas de recuperação e revisão em horário oposto ao das aulas regulares, por decisão pessoal, visando à aprendizagem dos estudantes.

Antes das aulas, nos intervalos, ou depois das aulas, poucos professores permanecem na sala dos professores. Preferem ficar no pátio, junto às mesas onde servem as refeições. Todos os professores merendam junto com os estudantes.

O planejamento coletivo está previsto no calendário escolar e é realizado aos sábados, com datas pré-definidas, e, na última sexta feira de cada mês, ocorre a reunião comunitária na qual participam todos os membros da comunidade escolar e local.

Todo mês, durante 02 dias, não há aula. Esse tempo é disponibilizado para que os professores e funcionários possam ir até a sede do município do Amajari ou a Boa Vista para receber seus salários e pagar suas contas. Durante o mês, há diversas atividades que envolvem os estudantes nos fins de semana ou nos 02 turnos e, por isso, para eles, os 02 dias de ausência não comprometem o cumprimento dos dias letivos.

Os professores e algumas pessoas da comunidade participam, nos fim de semana, de cursos de língua indígena materna. Alguns entendem a língua Makuxi e/ou Wapixana, mas não falam porque, durante um período, os padres católicos proibiram aos indígenas o uso da sua língua materna. Além dessa proibição, alguns indígenas possuíam padrinhos que não eram indígenas (fazendeiros), que também orientavam os pais a não ensinarem aos seus filhos a língua materna, nem a utilizarem-na. Incentivavam a comunicação por meio da Língua Portuguesa, porque o uso da língua indígena era considerado um hábito feio.

Tanto a Escola Estadual quanto a Escola Municipal têm um auxiliar de serviços gerais. O servidor do estado (concurado) limpa a escola e o pátio; rega as plantas e mantém a estrutura física da escola, realizando pequenos reparos. Os auxiliares de serviços gerais trabalham somente no turno da manhã, apesar de

serem contratados pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município para desempenhar suas funções em 02 turnos.

A servidora da Escola Municipal, segundo entrevista da Secretária de Educação, tem um contrato de seletivo (temporário) para fazer a merenda, porque, no organograma da prefeitura, não existe a função de merendeira. Mas na prática a servidora exerce a função de zeladora, atendendo a limpeza do espaço utilizado pela Prefeitura e pela Escola Estadual, porque a Escola Estadual disponibiliza a merendeira para atender as 02 escolas. A escola é limpa pela manhã, antes do início das aulas, e ao meio dia. À noite, a zeladora varre as salas e assiste às aulas do turno. Ela é um dos membros mais participativos das atividades da escola e da comunidade.

As gestoras têm autonomia de adequar os horários e a carga horária desses servidores, desde que suas atribuições atendam às necessidades das escolas (realizam suas atividades pela manhã antes das aulas e logo após o término das aulas da tarde). Assim, eles podem cuidar de seus afazeres (roça, produção de farinha, etc.) pela parte da tarde.

A merenda das Escolas Municipais do Amajari, segundo a Secretária Municipal de Educação, segue um cardápio diferenciado. Por exemplo, para a comunidade indígena não é enviado frango e carne, porque geralmente essas comunidades, têm problemas no fornecimento de energia elétrica, comprometendo as condições de armazenamento dos alimentos perecíveis. Carnes são substituídas por sardinha e jabá. Quando termina o gás, as botijas são enviadas para as Secretarias de Educação, e estas providenciam as recargas.

De acordo com a responsável pela Escola Municipal, a nutricionista responsável pela alimentação fornecida às crianças visitou o estabelecimento de ensino 02 vezes, no início de 2010. Nas visitas, realizou um levantamento sobre as preferências alimentares das crianças, atendendo à Resolução/FNDE/CD/nº 045, de 31 de outubro de 2003, que, no Art. 8º, diz que o cardápio da alimentação escolar deve ser elaborado por nutricionista habilitado, com a participação do CAE (Conselho de Alimentação Escolar) e de representação de cada etnia, respeitando os respectivos hábitos alimentares, priorizando os alimentos semielaborados e *in natura* e respeitando sua vocação agrícola.

O mesmo cuidado na elaboração da merenda não é observado na Escola Estadual. Segundo a professora responsável pela mesma, o cardápio é decidido

pela Secretaria Estadual de Educação e já vem com determinação do que servir a cada dia, tanto no café da manhã quanto na merenda, no decorrer dos 22 dias que é o tempo de duração da merenda. Problemas de transporte, às vezes, causam atrasos nas entregas da merenda e, nessas ocasiões, as crianças alimentam-se com os mantimentos da Escola Municipal.

No decorrer da minha estada no campo, acompanhei a entrega da merenda pelas Secretarias Estadual e Municipal e que são armazenadas em depósito único, mas a merendeira sabe o que vem do Estado e o que vem do Município. Quando acabam os mantimentos, é solicitada a reposição somente ao município. Não compreendi se o motivo que justifica este procedimento está relacionado à proximidade geográfica ou à flexibilidade de prazos observada pelo município para novas entregas. Observei que os mantimentos também são consumidos por todos que participam das reuniões que ocorrem na comunidade, como lanche ou como almoço.

Os registros de solicitação de mantimentos à Secretaria Estadual e Municipal, disponibilizados para análise, evidenciam que a Escola Estadual possui apenas uma solicitação de material permanente e a Municipal tem diversas requisições para merenda e material de limpeza.

A copeira (merendeira) também faz parte do quadro de funcionários da Escola Estadual, com um contrato terceirizado desde 2008. Ela é responsável pelo preparo do café e das merendas da manhã e da tarde. Também é responsável pelo almoço, quando há atividade na escola (independente de ser da escola ou da comunidade) nos dois turnos. Durante o dia, ela mantém cheia de café uma garrafa térmica e atende às duas escolas de forma indistinta, com os mantimentos enviados pelas duas Secretarias. Essa é mais uma evidência de que as crianças são atendidas, sem diferenciação entre as escolas e, portanto, sem distinção entre as responsabilidades Municipal e Estadual de gestão.

As escolas possuem colaboradores voluntários - pessoas da comunidade que se dispõem a realizar atividades na escola e possuem as mesmas obrigações e responsabilidades que os funcionários. Atualmente, as escolas têm uma colaboradora na copa, auxiliando na cozinha; um colaborador, que responde pela função de secretário da escola; e uma colaboradora que é bibliotecária.

A estrutura física da escola foi construída segundo um “modelo padrão”, projetado para as escolas do Estado. Possui uma copa e o refeitório com 04

mesas e 08 bancos grandes, onde servem a merenda. Na copa, um depósito armazena a merenda enviada pelas duas Secretarias de Educação. O bebedouro não possui água gelada porque não há energia elétrica na comunidade.

Todos os espaços físicos da escola são identificados com placas construídas pelas escolas: a biblioteca é espaçosa, extremamente organizada, com todos os livros catalogados; 01 sala, para a educação infantil; 01 sala com banheiro para os professores; 01 secretaria com computador e impressora; 01 sala para a direção e 04 salas de aula. A videoteca funciona em 01 sala com 02 televisores (um grande e um médio), aparelho de DVD, impressora e 05 computadores, instalados pela Secretaria Estadual de Educação. É 01 sala que, mesmo tendo energia, não é usada no turno da noite porque as pessoas que sabem utilizar os equipamentos não trabalham nesse horário.

Na sala dos professores, há 02 mimeógrafos a álcool sobre 01 mesa média, 01 mural, 01 mesa grande com cerca de 10 cadeiras, armário, banheiro, pia e lixeira feita de caixa de papelão, mas decorada e identificada. Tudo demonstra organização e cuidados com o ambiente. Há 01 computador na secretaria da escola, mas a impressora não está funcionando. Além disso, há energia somente à noite, e nesse turno não há atendimento no setor.

Ao serem indagados sobre os recursos materiais e didáticos, os professores, além dos recursos citados acima, também listaram os livros, papéis, giz, revistas e outros materiais específicos para o desenvolvimento de projetos, como palha de buriti, chocalho e tinta.

A estrutura física das duas Escolas possui 01 banheiro feminino e 01 masculino. As crianças da educação infantil, em seus primeiros dias na escola, têm que se adaptar ao uso dos banheiros, pois a maioria das residências não possui banheiros com essas características. As pias desses banheiros são usadas para as crianças escovarem os dentes em dias previamente definidos.

Perto da escola, um barracão pertencente à comunidade é usado para todas as atividades extraclasse e reuniões, inclusive para as atividades de lazer, coordenadas ou não pelos professores.

Foto 14 - Ambientes da Escola Estadual da Comunidade Guariba

Copa



Barracão



Sala da videoteca



Sala da videoteca



Apesar de serem escolas de esferas distintas, Municipal e Estadual, elas são percebidas como apenas 01, pela maioria das pessoas entrevistadas na comunidade e pelos estudantes. Os funcionários as consideram também como se fossem uma só. Inclusive, o senhor Cinza, em entrevista concedida em 2011, afirma que *“as orientações vêm diferentes. Uma orientação vem do Município e outra vem do Estado, mas aqui a gente tenta colocar tudo de uma forma só”*.

Opinião compartilhada pelos auxiliares de sala de aula, Preto e Branco, que afirmam: *“é uma escola só”*, pois *“aqui na comunidade as crianças têm um tratamento igual mesmo”*.

Alguns dos entrevistados consideram necessária a construção de um prédio para a escola do Município. Defendem essa ideia porque entendem ser importante

conquistarem outro espaço físico, e não por insatisfação do funcionamento dos dois estabelecimentos de ensino juntos.

Os professores identificam a diferença entre as 02 escolas. Por exemplo, a escola do Estado tem um professor de língua materna e a do Município, não, apesar do mesmo professor ministrar aulas de língua materna também para os estudantes da Escola Municipal, sem renumeração. A Língua Materna é ministrada 4h uma vez por semana. A professora responsável pela Escola Municipal (2011), afirma que por experiência em outras comunidades, 4h de aula de língua ministradas em um dia é melhor que 02 aulas semanais, de 2 horas cada. Por isso, o professor ministra a aula de língua materna pela manhã, para todas as turmas, e os outros professores ficam em sala para auxiliá-lo.

De acordo com os depoimentos do Tuxaua, em entrevista concedida em 2011, logo que implantaram a Educação Infantil houve algumas resistências por parte dos funcionários da Escola Estadual para participar das atividades da Escola Municipal (reuniões, planejamento, etc.), e vice-versa, mas não no reconhecimento do direito dessas crianças à educação. O Tuxaua não vê diferença entre as escolas e crê que o corpo docente compreende a educação com um objetivo só. E afirma:

“[...] hoje buscamos dentro da nossa escola indígena [construir uma] escola de educação escolar indígena. A gente está ainda trabalhando para poder colocar da forma que a gente quer. A gente se vê como uma coisa só. A coisa que é decidida para uma (escola) é decidida para outra. Tanto é que a proposta político pedagógica a gente está construindo. Ninguém diferencia, para melhorar” (Tuxaua, 2011).

Segundo os professores, no que tange às decisões internas, não há diferença, o que é decidido vale sempre para as duas escolas, independente das esferas a que pertencem.

Um exemplo disso foi o início das aulas do ano letivo de 2011 previsto em datas diferentes, pelo Estado e pelo Município. Nos documentos da Escola Municipal, enviados pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 31 de janeiro a 4 de fevereiro de 2011, os professores, funcionários e responsáveis pelas escolas estariam em processo de formação. Nas reuniões de formação que acompanhei e participei, o pessoal vinculado à Escola Municipal Vovó Tarcila não participou porque seguiu o calendário elaborado pela Escola Estadual. Com isso, evidencia-se uma organização escolar própria, conforme a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB), Art. 2º (IV) de 1999, que apresenta os

elementos básicos que constituem a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola Indígena.

Geralmente, no início dos semestres letivos, as Secretarias de Educação do Estado e do Município proporcionam aos gestores, funcionários, colaboradores e professores das escolas um período de formação. No início do semestre em que comecei o trabalho de campo, participei e colaborei com a respectiva capacitação (de 31/01/2011 a 4/02/2011), inclusive com a formação das merendeiras com a nutricionista que veio de Boa Vista, mas nenhum representante das escolas da Comunidade Guariba compareceu. A Escola Municipal possui o calendário que a Secretaria Municipal de Educação envia, mas segue o mesmo elaborado pela Escola Estadual.

O curso de formação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, naquele ano, contou com a parceria das três esferas públicas existentes no município (Secretaria Estadual, Municipal e Instituto Federal do Amajari). A Secretaria Municipal de Educação foi responsável pela alimentação dos participantes e pelo transporte dos palestrantes de Boa Vista ao Amajari. O IF – *Campus Amajari* - contribuiu com a elaboração do folder, e com a liberação de professores do IF do Amajari e de Boa Vista para ministrarem palestras. O evento também contou com a colaboração da UFRR e outras instituições educacionais.

O curso de formação ocorreu durante 04 dias. Nesse período, foram proporcionadas 03 refeições e lanches diários, bem como disponibilizado espaço físico nas escolas e creches para que os professores e funcionários se alojassem. Os professores se reuniram em 03 salas conforme seus níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e PROEJA.

Na Secretaria Municipal de Educação do Amajari, os cursos de formação são organizados e realizados pela própria Secretária. Já a Secretaria de Educação do Estado possui um Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) que é responsável pelos cursos de formação e a Divisão Educação Indígena colabora com as informações necessárias para o plano de ação.

No decorrer da pesquisa, pude acompanhar diversas atividades de formação. Uma delas foi a oficina de projetos organizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), com o objetivo de realizar uma feira de ciências com as escolas das comunidades da Terra Indígena Araçá. Os projetos são elaborados

pelos professores e desenvolvidos juntamente com os estudantes e visam à melhoria da qualidade de vida das comunidades.

Em uma reunião das escolas e comunidade, o professor Azul, da Escola Estadual, divulgou um edital da UNB sobre o processo seletivo FUNAI/UnB para graduação de indígenas. Com vagas nos cursos de Agronomia (1), Ciências Sociais (2), Enfermagem e Obstetrícia (2), Engenharia Florestal (1), Medicina (2), Nutrição (2), o convênio foi firmado em 16 de fevereiro de 2004, destinado apenas para candidatos indígenas.

A Secretaria de Educação do Município oferece aos professores municipais capacitação no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) e no AFA/PAR (Curso de formação continuada para professores alfabetizadores, pelo Plano de Ação e Arte da Secretaria Municipal). Em convênio com a Universidade Estadual de Roraima, oferece o curso superior em Pedagogia.

A Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) ofereceu, na Assembleia do Araçá, realizada de 04 a 08/05/2011, oficinas das línguas Wapixana, Macuxi, Taurepang e Sapará – cada língua em um local diferente. Posteriormente, essas oficinas tiveram ampliação de carga horária e tornaram-se um curso de formação de Língua Materna, oferecido a todos os interessados das respectivas comunidades.

O Instituto Federal do Amajari oferece um curso técnico específico para atender as necessidades da região e das comunidades indígenas do Amajari. Contudo, de acordo com os Tuxauas, em assembleia, os indígenas manifestaram-se em defesa de uma universidade indígena dentro da terra indígena, apesar do Insikiran oferecer 56 vagas para outros cursos.

No que tange à formação dos professores e gestores que trabalham nessas escolas, um dos professores é habilitado no Magistério Indígena (professor de 1ª a 4ª série) e 02, que possuem habilitação em Magistério (sendo um formado pelo Projeto Caimbé Indígena e outro no Curso Normal), são acadêmicos no Insikiran e um professor possui o Ensino Médio. As gestoras também são professoras e acadêmicas. Uma frequenta o Insikiran e a outra cursa Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima.

As escolas empenham-se para ter uma descentralização administrativa, mas não financeira. Tal configuração lembra a afirmação de Bruno (2001), de que

a descentralização administrativa proporciona autonomia às escolas, permitindo sua adaptação às condições locais. As comunidades escolares investigadas assumem responsabilidades administrativas e pedagógicas por meio de decisões coletivas, com a participação dos atores diretamente envolvidos. Tais decisões definem a gestão dessas escolas. Trata-se de decisões administrativas e pedagógicas, geralmente, válidas para o contexto das duas escolas (ex: cantar o hino, horário de atendimento e de merenda), favorecendo a convivência em harmonia no âmbito da comunidade local⁹. Ou seja, a gestão é “compartilhada” com a comunidade e com o Tuxaua.

Houve diferentes opiniões quanto ao significado da escola para cada um e para a comunidade, variando de acordo com a representação pessoal de cada um sobre essa instituição. Mesmo com diferentes justificativas, todos concordam sobre a importância das escolas para as pessoas e para a comunidade, por diversos motivos: i) porque com educação haverá desenvolvimento e melhor futuro, tanto para as pessoas quanto para a comunidade; ii) a experiência de aprender coletivamente na escola fortalece a cultura coletiva local; iii) as escolas são importantes identidades institucionais da comunidade; iv) é significativo instrumento para o fortalecimento da língua materna.

Também entendem que a escola tem papel social importante na vida dos jovens e os ajudam a sair da “bandalheira e da bebida”. Observei que os entrevistados apresentam opiniões diversas ao definirem a importância da escola: alguns associam somente à leitura e escrita (objetivo inicial dos catequizadores – além do civilizar) e outros associam à formação e à valorização da cultura.

Para as crianças, a escola é lugar de formação, tanto escolarizada quanto social. Para a comunidade, a escola é espaço de lazer animado, alegre e bonito. Aspiram fazer faculdade depois de concluírem os estudos na escola. Também creditam à escola a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre tecnologias do mundo moderno. Uma estudante afirmou que a escola é um pedaço dela! É tudo!

No subcapítulo “As Escolas”, faço uma descrição das “partes” constituintes das escolas no que se refere aos sujeitos que as constituem e suas respectivas funções. Como afirma Morin (2011), somente existe objeto (as escolas) em relação a um sujeito e somente há sujeitos em relação ao ambiente que permita

⁹ A LDB 9394/96 resguarda a autonomia das escolas, mas também a limita, pois não prevê espaço para a gestão das particularidades.

reconhecerem-se, pensarem-se, [...], mas também existirem. Assim como mencionei anteriormente o autor é enfático ao afirmar que os sujeitos produzem a sociedade que produz os sujeitos. Parafraseando Morin (1996), para o caso do meu estudo, é correto afirmar que os diferentes sujeitos constituem as escolas, e os acontecimentos que ocorrem nelas contribui para constituí-los como pessoas e como profissionais. Essa complexa relação entre o “global” e o “local” pode ser observada em todas as instituições de ensino, mas nas escolas por mim pesquisadas há particularidades evidentes. No que tange as relações interculturais entre os contextos escolar e local.

6.2.1 O cotidiano das escolas

As escolas têm muito a ganhar por estarem juntas. Por exemplo, a proximidade da sede da Secretaria Municipal de Educação facilita a tomada de providências no suprimento da merenda e do gás de cozinha. Assim, garantem-se essas e outras condições materiais para que as aulas não sofram interrupções.

Alguns estudantes moram perto da escola e outros têm que percorrer diversos caminhos para chegar até lá, conforme pode ser observado no mapa da comunidade indígena Guariba. Apesar das distâncias, os estudantes são frequentadores assíduos e pontuais, conforme registro do controle de frequência dos professores e também as observações que fiz. Quem mora muito longe, desloca-se na camionete que serve para o transporte escolar ou de bicicleta. Na comunidade, existem apenas 02 carros (um pertence a um dos professores e o outro, a um casal que apenas vai à comunidade nos fins de semana) e 06 famílias possuem motocicletas. A maioria dos estudantes vai sozinha às escolas. Alguns vão acompanhados por irmãos ou vizinho; e poucos são os que vão acompanhados pelos pais. Nesse caso, sobretudo na saída das aulas.

Foto 15- Locomoção dos estudantes da Comunidade Guariba.



Pela manhã, depois de deixar os materiais na sala, os estudantes dirigem-se até a frente da escola para cantar o Hino Nacional e o Hino do Estado. Não é necessário que alguém coordene a organização das filas, do menor para o maior, por série, das iniciais para as finais. Tomam a distância, entre eles e entre as filas. Seguindo as orientações de um professor, a partir das ordens “em forma” e depois “sentido”, eles estendem os braços (um, em direção ao colega da frente; o outro, em direção ao colega da fila ao lado) para ajustar as distâncias e, em seguida, baixam os braços novamente.

Foto 16 - Momento cívico das escolas da Comunidade Guariba.



Num dia cantam o Hino Nacional, no outro, o Hino do Estado. Seguem essa rotina rigorosamente, um dia ocorreu de hastearam a bandeira do Brasil, e cantaram o Hino do Estado. Nem todos os professores e funcionários conhecem as letras dos hinos e admitem, sem nenhum constrangimento, ser necessário consultar a letra da música para conseguir cantar.

Após cantar o hino (da turma dos menores para os maiores), seguem em fila para o pátio para tomar o café da manhã cujo cardápio varia de acordo com os alimentos disponíveis na escola. Geralmente é servido mingau ou achocolatado com bolacha. As crianças da Educação Infantil são as primeiras a serem servidas e depois as do Ensino Fundamental, que aguardam em fila a sua vez. Os estudantes são orientados a lavar as mãos antes de merendar. Não tem uma pessoa definida para servir a merenda dos estudantes: pode ser um professor, um funcionário, a pesquisadora, a mãe de um dos estudantes ou outra pessoa que estiver presente. Assim que terminam o lanche, podem brincar, correr pela escola, brincar com arco e bola no barracão.

Às 7h30min o som da sineta indica o momento de ir para a sala de aula. Aproximadamente às 9h e às 11h todos saem em fila para beber água e ir ao banheiro. As crianças da Educação Infantil sempre vão acompanhadas ao banheiro e para beber água por um dos auxiliares de sala de aula. Entre esses dois horários tem o intervalo para merendar. As aulas do turno matutino encerram às 11h45min, com intervalo das 9h30min às 9h45min.

No turno da tarde, a sineta toca às 13h30min e eles vão direto para as salas. Às 17h45min termina a aula. Não cantam hino nem acompanham a retirada das bandeiras. O intervalo acontece das 15h30min às 15h45min, quando, também em fila, recebem o lanche e comem sentados. Passam o restante do intervalo conversando. No turno noturno, as aulas iniciam às 19h e seguem até 22h, horário previsto para desligarem o motor que fornece a energia.

Os estudantes não têm a obrigatoriedade de usar uniforme para frequentar a escola, mas não é permitido o uso de shorts e minissaia. A proibição, inclusive, foi inserida no regimento interno da escola que está em elaboração. Da mesma forma, vigora a proibição do uso de bermuda e de telefone celular. Este equipamento, quando utilizado (geralmente pelos estudantes do turno vespertino), serve apenas para ouvir música, pois a cobertura (sinal) na escola não permite fazer ligações

telefônicas. Na elaboração do regimento interno da escola, ficou evidente pelas decisões tomadas o quanto valorizam o ambiente escolar.

Alguns professores ministram algumas aulas no pátio, outros fazem aulas de campo (extraclasse). É rara a semana em que as aulas são todas ministradas em sala de aula. No decorrer da minha estada em campo tive a oportunidade de conhecer projetos elaborados por alguns professores. O projeto Fortalecimento da Dança Indígena, que tem como tema “Dança Makusi¹⁰”, foi elaborado pelo professor Amarelo para ser desenvolvido com os estudantes da escola.

A professora Rosa pretende elaborar um trabalho sobre alcoolismo, que vai envolver toda a comunidade. O professor Azul está trabalhando o tema sobre meio ambiente e pensa em fazer um projeto sobre Lixo na Comunidade. Mostrou-me seu projeto de etnomatemática, que, na verdade, é um projeto interdisciplinar, bem elaborado e interessante. Além disso, guarda em seu pendrive as fotos que irão complementar o projeto escrito.

A professora Verde propôs às mulheres da Comunidade Guariba a execução de um projeto de confecção da trança da rede, buscando resgatar essa manifestação artística da cultura wapichana. O projeto será desenvolvido desde a plantação do algodão até a produção da trança da rede, contando com a colaboração de pessoas da comunidade que dominam a “técnica de rede batida” para ensinar essa arte tradicional. Também o professor Vermelho está elaborando um projeto. Sua finalidade é o resgate de receitas de bebidas típicas dos indígenas.

Os projetos são elaborados com o intuito de preservar a identidade cultural da Comunidade Guariba. A participação de todos é motivada a fim de obter melhoria da qualidade de vida e de preservar a cultura local. Segundo os entrevistados, esses projetos são da escola, e não dos professores.

O colaborador responsável pela secretaria da Escola Estadual fez uma pesquisa intitulada **Vivendo e Resgatando as Nossas Raízes**, com o objetivo de recuperar a história da Comunidade Guariba. Usou como instrumento de coleta de dados conversas com pessoas mais velhas da comunidade. Solicitou-me o favor de digitar esses depoimentos e depois que eu os digitei, sugeri que os utilizasse para auxiliar na elaboração da parte histórica do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual.

¹⁰ Título e grafia definidos pelo autor do projeto que domina a língua Makuxi, oral e escrita.

Chama a atenção como os estudantes são disciplinados no cumprimento das normas da escola. No primeiro semestre de 2012, a escola registrou apenas 02 ocorrências de estudantes do turno vespertino. Ambas são de adolescentes com comportamento inadequado para os padrões estabelecidos pela instituição. Nesses casos, houve a necessidade de intervenção da gestora da escola. Mesmo nos intervalos, o espaço físico é ordenado e silencioso.

Durante minha permanência nas escolas, observei que alguns estudantes, por morarem nas proximidades da escola, de vez em quando saem da sala, vão para casa e depois voltam. Do mesmo modo, alguns professores deixam os estudantes com atividades em sala de aula e se ausentam da escola. Apesar disso, a organização da escola não fica comprometida. Eles têm a concepção de que a escola é “deles”. Eles “fazem” da escola uma continuação de suas casas, e ao mesmo tempo, sabem e querem valorizá-la como instituição. As escolas produzem uma organização própria, o que remete à reflexão de Morin (1997) de que é a acomodação de relações entre componentes ou indivíduos que produz um sistema.

6.3 Cultura Escolar e Culturas Indígenas: interações na gestão das escolas

Em um primeiro momento, pensei em discutir as temáticas Gestão e Comunidade em dois subcapítulos, mas avaliei que é muito difícil separá-las, pois constatei que todas as atividades da comunidade e da escola são desenvolvidas no ambiente escolar, e somente consegui detectar atividades realizadas fora das escolas, quando o espaço físico não permitia, como foi o caso do trabalho na roça e na casa de farinha.

Antes de entrar especificamente neste subtítulo, apresentarei a estrutura que atende a escola do Estado e do Município, esclarecendo que não é o organograma das mesmas, pois, nesse caso, o mesmo estaria incluso no subtítulo “As Escolas” onde se encontra a dimensão “Estrutura das Escolas”.

Anteriormente, já descrevi a estrutura física das escolas, bem como o perfil dos funcionários e suas respectivas funções. Agora abordo a estrutura organizacional¹¹. Segundo os representantes das Secretarias de Educação do

¹¹ Montei as estruturas de acordo com as entrevistas, as conversas informais e as observações, detendo-me apenas nos aspectos diretamente relacionados às escolas pesquisadas.

Estado e do Município, as escolas não possuem um organograma e têm cada uma um professor como responsável pela escola.

A Secretaria Estadual de Educação tem a Divisão de Educação Escolar Indígena, que atende exclusivamente às escolas indígenas. Para responder pela Divisão é necessário ter seu nome escolhido em assembleia pelos indígenas.

A Divisão conta com dois assessores, para auxiliar no cumprimento das exigências burocráticas, e sete coordenadores pedagógicos, que atendem por região (11 regiões). Um assessor linguístico para língua indígena Makuxi; e também seis diretores de Centros Regionais que estão vinculados a essa divisão.

A responsável pela Divisão, em entrevista concedida em 2011, informou que não há um profissional responsável pela parte pedagógica da região do Amajari, pois duas pessoas estão exercendo essa atividade no Centro Regional de Educação Indígena do Amajari Noêmia Peres (CREIANP). No entanto, constatei que essas pessoas ministram aulas. Estão apenas pleiteando a nomeação de coordenadores pedagógicos.

O Diretor do CREIANP é escolhido em assembleia regional com a participação das 18 escolas Estaduais do município. Por ser indígena, ele conhece mais o contexto e as dificuldades das escolas do que os não indígenas, que não são da região e não convivem diretamente com essa população. Ele afirma que, para atender as necessidades das escolas, os sistemas educacionais consideram o número de estudantes e não quem precisa mais. Ele discorda do sistema, pois acredita que escolas com poucos estudantes também merecem a mesma atenção que aquelas que têm muitos.

Segundo o Diretor, entrevistado em 2012, o CREIANP é uma subsecretaria dentro da Secretaria de Educação. Sua função é estar mais próximo das escolas indígenas e repassar todas as determinações. Deve, ainda, atender as demandas das escolas, como a elaboração do PPP e do Regimento Interno, acompanhar o quadro de rendimento, a lotação, distribuir material pedagógico, de limpeza, a merenda, e verificar a necessidade de reforma, dentre outras demandas.

O CREIANP, em 2012, atendeu 18 escolas indígenas no município do Amajari. O Diretor identifica como maior demanda a oriunda da coordenação pedagógica das escolas. Isso dificulta a execução das demais funções também sob sua responsabilidade. Explicou que, o fato do Diretor estar sempre atendendo as escolas, a sede do CREIANP passa a maior parte do tempo fechada. Outra

dificuldade presente é a falta de transporte e/ou de combustível para o deslocamento do Diretor entre o CREIANP e as escolas.

Essas dificuldades comprometem o trabalho dos professores responsáveis pelas escolas estaduais, considerando que as mesmas ficam sem assistência dos órgãos que deveriam prestar auxílio no processo pedagógico e administrativo. A Escola Estadual pesquisada declarou que não recorre ao CREIANP. Sua gestora geralmente dirige-se diretamente à Secretaria Estadual de Educação para resolver as situações da escola. Isso significa que solucionam apenas o estritamente necessário devido à distância, à falta de transporte e o acúmulo de funções do gestor.

Resumindo, a estrutura do Estado de Roraima para entender as Escolas Estaduais, inclusive a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio, a partir da Secretaria Estadual de Educação do Estado, se efetiva por meio da Divisão de Educação Escolar Indígena, que inclui o Centro Regional de Educação Indígena do Amajari Noêmia Peres – CREIANP.

No Município, a maioria das decisões, segundo entrevista concedida em 2011 pela Secretária de Escolas, é tomada diretamente pela Secretária Municipal de Educação. Por exemplo, a escolha do professor responsável, a formação dos professores, a capacitação do pessoal da limpeza, até a implantação das normas e legislações.

A Secretaria de Educação do Município conta com uma coordenação indígena que, segundo a representante da pasta, configura-se como um conjunto de coordenações itinerantes. Segundo um cronograma quinzenal, visitam as comunidades dando apoio pedagógico, fazendo planejamento, realizando um levantamento da situação das escolas no que tange à documentação e verificando o conjunto das necessidades das escolas.

A secretária itinerante, em entrevista concedida em 2011, informou que trabalha diretamente com o professor responsável por cada uma das escolas no que se refere à matrícula inicial, ao recebimento e envio de material pedagógico, de limpeza e merenda, bem como ao envio e recebimento de documentos. A secretária itinerante é quem assina a documentação da escola, mas nunca compareceu à escola da Comunidade Guariba, segundo a gestora. Os documentos da escola são enviados pela secretária itinerante para a escola, e esta os envia de volta à

Secretaria Municipal de Educação. Quando ocorre um erro, muitas vezes por falta de esclarecimento, esse documento demora vários dias para ser concluído.

Além da Coordenação Indígena na Secretaria Municipal de Educação, há uma pessoa com a função de Secretária das Escolas com a responsabilidade de atender as escolas rurais e indígenas que não possuem secretários próprios.

O quadro de rendimento é de responsabilidade dos pedagogos do Departamento de Ensino (Coordenação Indígena), que dividem entre eles as escolas. O critério de divisão é a proximidade geográfica.

Na Escola Municipal da Comunidade Guariba, o coordenador pedagógico foi apenas uma vez durante os dias em que eu estive lá e, nessa data, especificamente, a professora responsável havia se ausentado. Cabe mencionar que a professora responsável ia sempre que necessário à Secretaria de Educação do Município, especificamente para solucionar problemas relacionados com o fornecimento da merenda.

Apenas uma condução atende a Secretaria de Educação do Município para levar merenda, material didático, documentos e verificar o planejamento dos professores. Para entender a dificuldade do atendimento pedagógico, além das dificuldades burocráticas, no que tange à documentação oficial, há que se considerar a quantidade de escolas e a distância entre elas e a Secretaria, sem contar as condições das estradas, que ficam intransponíveis na época das chuvas.

A Secretaria Municipal de Educação tem um plano de ação a que as escolas municipais devem adequar seus planos individuais. Uma pessoa foi contratada para divulgar e orientar aos responsáveis ou diretores de escolas sobre a elaboração dos Conselhos Escolares. Até o momento, nenhuma Escola Municipal construiu seu PPP, porém a previsão é de que, até o final de 2012, eles estejam prontos. No entanto, durante minha estada no campo, todos os entrevistados das escolas pesquisadas deixaram claro que o PPP da Escola Municipal será o mesmo da Escola Estadual, pois este já foi elaborado e todos os membros da comunidade escolar e representantes da comunidade em geral participaram. Deverá sofrer apenas alguns ajustes para atender as especificidades da Educação Infantil. Vale ressaltar que o município do Amajari não possui Conselho Municipal de Educação.

O organograma da Prefeitura Municipal do Amajari também conta com um Secretário Municipal Indígena, eleito pelas comunidades indígenas. Essa secretaria fica na região do Amajari, mais precisamente na comunidade indígena Três

Corações, e tem a responsabilidade de fazer a mediação com os Tuxauas em questões relacionadas com os Gestores Municipais. Por exemplo, negocia, por meio de diálogos, a aceitação de professores quando os Tuxauas têm resistência em aceitá-los.

Resumidamente, a Secretaria Municipal de Educação faz o atendimento direto à Escola Municipal Indígena Vovó Tarcila por meio da Secretária Municipal de Educação, da Secretária de Escolas, da Coordenação Indígena, contando com o apoio do Secretário Municipal Indígena.

Além da estrutura organizacional externa, há as professoras responsáveis (gestoras) pelas escolas. Na Escola Estadual, além do professor responsável, existe também um vice, mas na ausência da responsável pela Escola Estadual, um professor da instituição é quem assume, e não o vice. Segundo me informaram, nos diálogos informais, a gestora reuniu os professores e ficou acertado que o professor Azul assumiria essa função. De acordo com a gestora da Escola Estadual, quando ela e o professor que a substitui têm que se ausentar, a professora responsável pela escola do município ou o vice (nessa sequência) assumem a gestão da escola.

No caso da Escola Municipal, quando a professora responsável ausenta-se, um dos auxiliares de sala de aula passa a responder pela instituição. Geralmente é a professora mais experiente quem faz isso.

Os gestores da Escola Estadual e Municipal têm como atribuições: realizar as matrículas, preencher o quadro de frequência e rendimento dos estudantes, frequência dos professores e organização documental, dentre outras atividades.

Por acompanhar o trabalho dos gestores das escolas, reconheço que eles têm diversas atribuições e enfrentam dificuldades na elaboração de documentos. Sem computador nem impressora, tudo é realizado manualmente. Além disso, sempre que surgem problemas, alguém da escola ou da comunidade desloca-se até Boa Vista para resolver, mas, o meio de transporte disponibilizado pelo CREIANP torna essa tarefa complexa e a gestora do município tem que se deslocar até a sede do Amajari. Essas dificuldades prejudicam tanto a confecção quanto a circulação de documentos. Mesmo os que possuem caráter de urgência, como é o caso de uma transferência ou mesmo a entrega dos documentos dos funcionários para o cadastramento, constitui-se um problema a mais para os gestores das escolas.

Além da documentação, os gestores também têm que administrar o transporte escolar, a merenda escolar para as crianças do Ensino Fundamental,

pleitear fornecimento de merenda para o Ensino Médio (no caso da Escola Estadual), gerenciar o suprimento de gás e controlar o preenchimento e a entrega dos diários de classe e da folha de frequência dos professores, dentre outras atividades. Para resolver esses problemas, as gestoras necessitam se ausentar da escola e, por isso, necessitam prever substitutos para suas turmas a cada “viagem”. Quando a gestora da Escola Estadual se ausenta da escola para atender as obrigações referentes à função, na grande maioria das vezes, ela fixa um comunicado na sala dos professores.

Desempenhar a função de professor e de gestor nessas condições confere grandes complexidades às funções, além de impactos na dinâmica da escola. Segundo a professora e gestora da Escola Estadual ser, ao mesmo tempo, gestora e professora é a maior dificuldade enfrentada, que, em entrevista (2011), afirmou: “[...] *dividir meu tempo (de trabalho) acaba atrapalhando ambas as funções*”. Conforme seu relato, às vezes está planejando ou ministrando aula e tem que atender um pai ou fazer um comunicado. Nessa rotina, não sobra tempo para articular projetos pedagógicos ou mesmo conversar com os professores sobre as demandas da escola nem sobre as atividades em curso ou em planejamento.

Há uma pessoa que não faz parte da associação que assumiu a organização dos documentos da APM da Escola Estadual, para que a mesma possa receber os recursos a serem gerenciados pela associação. Esbarram ainda em exigências burocráticas que os impossibilitam de receber recursos públicos que beneficiariam a escola.

À gestão da Escola Estadual coube verificar a quantidade de estudantes que moram a mais de 2 Km da instituição para serem contemplados pelo programa que dará uma bicicleta para cada estudante como transporte escolar. Até o fim do ano de 2011, o programa permanecia apenas como um projeto a ser implantado.

Acompanhei a gestora da Escola Estadual no processo de avaliação de uma professora em cumprimento às exigências da Secretaria de Educação do Estado. A gestora da Escola Estadual realizou a avaliação em conjunto com a professora, esclarecendo e discutindo cada item do formulário.

No período que estive no campo (fevereiro, março e abril de 2011), observei que o processo de gestão foi executado por três professores. No início do ano letivo de 2011 (e início da minha pesquisa de campo), o gestor era o professor Azul, que estava assumindo no lugar da gestora da Escola Estadual, que é acadêmica de um

curso do Insikiran. Após o retorno da gestora, houve a eleição de outra gestora e, posteriormente, a antiga gestora retornou ao cargo, após nova eleição. Há eleições para gestores conforme decisão dos próprios gestores ou da comunidade.

A alternância de professores responsáveis pela Escola Estadual ocorre por meio de eleições. Na Escola do Município a alternância se dá por indicação. A seguir descreverei como ocorrem os dois processos que, apesar de distintos, atendem os Referenciais Curriculares para as Escolas Indígenas (1998), no que concerne à recomendação de que a escolha dos gestores deve “atender” aos interesses das respectivas comunidades indígenas. O processo de escolha dos gestores é um dos elementos que constitui a Escola se considerar a Escola como um sistema que Morin (1997) define como uma inter-relação dos elementos que constituem a unidade global, pois são vários elementos e situações que contribuem para a constituição da Escola.

6.3.1 Escolha dos professores responsáveis pelas Escolas

No subtítulo “Gestão das Escolas Indígenas” do Capítulo III, referi-me a Silva e Azevedo (1995) para lembrar que as escolas indígenas não são organismos fechados em si mesmos, mas, sim, instrumentos de produção e reprodução do cotidiano e da cultura local, ao mesmo tempo em que absorvem e são absorvidas por demandas do sistema mais amplo. A escolha dos gestores reflete essa dinâmica, assim como todas as mudanças de gestores, pois ocorrem quando há necessidade local, independentemente dos prazos oficiais e determinações das Secretarias de Educação Municipal e Estadual.

Nas duas escolas pesquisadas, os professores que assumem a gestão das escolas o fazem como uma atribuição a mais, pois não recebem renumeração extra para desempenhá-la. Em Roraima, somente Escolas Indígenas Estaduais com mais de 150 estudantes têm um gestor. E somente as Escolas Municipais de médio porte têm gestor e coordenador pedagógico. As de grande porte têm gestor, coordenador pedagógico e secretário. As Escolas Indígenas Municipais de pequeno porte e as estaduais com menos de 150 estudantes possuem professor responsável, que acumula a função de professor e de responsável pela escola. Sendo assim, os professores responsáveis das Escolas Municipais não recebem

um complemento salarial para exercer a função. Já os professores responsáveis pelas Escolas Estaduais recebem um percentual de 10% de acréscimo ao salário.

Segundo a Secretária Municipal de Educação, os professores responsáveis pelas escolas são escolhidos por suas comunidades. Ela afirma que é um procedimento regulamentado pelas comunidades e não pelas escolas.

De acordo com a responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena do Estado (2011), as comunidades escolares não levam em consideração o tipo de vínculo dos professores para conferir a eles a função de diretores. Como alguns têm contrato temporário, quando este acaba, obrigatoriamente, há novo processo de troca de gestor naquela escola.

A Divisão de Educação Escolar Indígena, na Secretaria de Educação do Estado, aguarda as cartas das comunidades com o nome dos Diretores escolhidos, pois cabe à Divisão acatar a escolha. Vale lembrar que, nas escolas do Estado, alguns gestores também acumulam a função de professores.

A troca de gestores nas Escolas Estaduais deve ocorrer a cada dois anos. Porém, se a comunidade avaliar que o trabalho está sendo desenvolvido a contento, recomenda a permanência do gestor. Nesses casos, a Divisão de Educação Escolar Indígena, na Secretaria de Educação do Estado, somente recebe o documento e encaminha para os trâmites legais.

O gestor poderá ser reconduzido ao cargo quantas vezes for eleito, sem restrições ao seu tempo de permanência. Poderá ser substituído por seu vice, conforme solicitação da comunidade ou do mesmo, ou pode ocorrer nova eleição. Esta poderá acontecer em qualquer período, desde que a comunidade entenda que os gestores não estão correspondendo às suas expectativas.

No que se refere à escolha dos gestores, a responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena do Estado (2011) afirma que *“quem tem que escolher (o gestor) é a Comunidade, é a liderança que está ali presente”*. E essa opinião é confirmada pelo censo e pelas entrevistas que realizei na Comunidade Guariba. A entrevistada também afirma que os professores aprendem a ser gestores na prática, não na teoria e, por isso, suas ações são práticas, e eles aprendem a se organizar. Todos possuem muita força de vontade em aprender e se desenvolver. Quando alguém é apontado como gestor, já vem com o “peso”, a expectativa da comunidade e tem que dar o retorno. Com base nestas questões, a entrevistada

imagina que agora muitos são bons gestores – *“imagine quando forem capacitados”* – reunirão a prática com a teoria.

De acordo com a responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena, na Secretaria de Educação do Estado, o critério para ser diretor é de acordo com a legislação da Secretaria, com as leis estaduais e com a exigência de que os professores tenham formação superior. Entretanto, nas Escolas Indígenas, isso não ocorre, pois os professores estão em processo de formação, e a maioria dos gestores é escolhida pela comunidade, usando como critério atributos pessoais, como ser mais dinâmica, expressar-se adequadamente para defender o posicionamento da comunidade junto à Secretaria. A formação ainda não é um critério para a escolha do gestor nas Escolas Indígenas.

A gestora da Escola Municipal não se considera gestora, mas sim professora. Na sua opinião, a influência da comunidade na escola dificulta o seu trabalho. Já a responsável pela Escola Estadual avalia como problema a falta de professores. Em algumas séries, é possível que um docente substitua outro colega e depois este compense a falta, mas nos anos iniciais não é possível este remanejamento das aulas. Quando a ausência dos professores tem um motivo justo, entra-se em consenso quanto ao registro da frequência.

A Escola Estadual pretende incluir no PPP critérios para regulamentar o procedimento quando houver faltas dos professores. De acordo com a gestora, a auditoria da Secretaria Estadual de Educação declarou que *“falta é falta”*, mas que os dias letivos têm que ser cumpridos, e isso gera dificuldades de gestão ainda não resolvidas.

Todos os entrevistados (descritos no Quadro 13) afirmaram que os gestores das escolas são escolhidos mediante votação direta pela comunidade. Afirmaram que a formação do professor não faz a diferença, mas divergem quanto ao tipo de contrato que devem ter os professores indicados para a função e quanto à idade mínima para votar. Os candidatos são elencados dentre os professores da escola, sem a necessidade de definir previamente a quantidade de concorrentes.

A eleição ocorre por meio do processo de votação direta e aberta, em que todos os presentes com idade a partir dos 14 anos votam. As reuniões para as escolhas dos Diretores ocorrem no barracão, ao lado das escolas, e os nomes dos candidatos são colocados em um quadro. Alguns são indicados e outros

candidatam-se espontaneamente. Os votos são marcando ao lado de cada nome. O candidato com maior número de votos é declarado gestor, e o segundo mais votado, vice. Ambos permanecem no cargo durante dois anos ou até que a comunidade ou o diretor solicite nova eleição. Geralmente o gestor da Escola Estadual mais votado é a pessoa que a comunidade acredita desempenhar melhor a função e, segundo o Tuxaua, é aquele que tem compromisso e o perfil para melhorar a escola. O gestor permanece no cargo até que queira sair ou quando seu trabalho for avaliado como incompatível com as expectativas da Comunidade.

A escolha do gestor é um exemplo claro da co-gestão da comunidade na escola, pois é a comunidade que define o nome que assumirá o cargo, com que perfil, e por quanto tempo. O fato das escolas estarem sediadas numa comunidade pequena faz com que as ações do gestor sejam conhecidas por todos, e estes, por sua vez, influenciam suas decisões. A Comunidade Guariba assume sua responsabilidade e participa das decisões e ações das escolas, não dependendo apenas do gestor para, segundo Priolli (2008), alcançar bons resultados e continuar as atividades de maneira satisfatória em caso de substituição do mesmo.

Ao abordar a escolha dos professores responsáveis pelas escolas, descrevi como ocorre uma reunião, com o objetivo de compreender a dinâmica dessa organização que, conforme Morin (1997) afirma, a organização de um sistema e o próprio sistema são constituídos de inter-relações. Sendo assim, a noção de sistema completa a noção de organização e vice-versa. A organização é a expressão interiorizada do sistema (inter-relações, articulações, estrutura) e, nesse sentido, o sistema é a expressão exteriorizada da organização (forma, globalidade, emergência).

A responsável pela Escola Municipal afirmou que realiza as reuniões da instituição em conjunto com a escola do Estado. Em raras ocasiões, as reuniões foram separadas e a participação maior da comunidade ocorre na época em que se decide a permanência do professor na escola e no cargo de professor responsável ou gestor.

De acordo com a responsável pela Escola Estadual, em todas as reuniões são feitas atas e todos os presentes assinam. As escolas realizam reuniões internas, mas as reuniões da comunidade costumam ter o envolvimento dos

professores. *“Eles não têm assim uma administração deles mesmos, [...]. [Em] todas as reuniões deles, têm que estar os professores no meio (sic)”* (2011).

As escolas organizam e participam também de outras atividades, as quais descreverei a seguir, com o subtítulo de “Eventos”.

6.3.2 Eventos

Denominei “Eventos” as reuniões das escolas, os Seminários da Comunidade Guariba, as assembleias e festividades comunitárias por observar que praticamente tudo o que ocorre nesses momentos tem forte significado cultural local e impacto sobre as atividades e a organização da dinâmica das escolas. Desse modo, com as palavras de Morin (1997), o sistema evidencia-se como um conjunto que toma forma, ao mesmo tempo em que os seus elementos alteram-se nas relações que constituem o sistema.

Geralmente, as reuniões, os seminários e as assembleias iniciam-se com uma oração. A religião de quem a profere não faz muita diferença para os participantes, evidenciando um antigo hábito religioso. Mais de 70% afirmaram possuir religião, divididos entre católicos (a maioria) e evangélicos¹². Alguns afirmaram não possuir religião, mas poucos são os praticantes. Não casam, não batizam os filhos, não fazem a primeira comunhão nem a crisma. Como a comunidade não tem padre nem pastor, poucos frequentam uma igreja.

Outra característica desses eventos é a despreocupação com o tempo. O mais importante é a discussão e a participação de todos.

Nas reuniões e nos encontros, são os estudantes os responsáveis pela redação das atas, independentemente de se tratar de uma pauta relacionada à escola ou a outros temas de interesse da comunidade. Mesmo que as reuniões não tenham pautas relacionadas com as escolas, as comunidades escolares participam, nesses casos, de forma indireta, sem participação efetiva.

Os professores, auxiliares de sala de aula, colaboradores e funcionários afirmaram que sempre participam de todas as atividades das escolas e da comunidade, assim como a maioria dos estudantes e pais. Muitos também participam de atividades fora da comunidade.

¹² Considerando os dados obtidos pelo censo.

Ao serem questionados sobre os motivos de sua participação, as respostas foram variadas, mas a maioria afirmou que gosta tanto das atividades das escolas como das atividades da comunidade. Alguns estudantes, além de gostarem, lembraram que têm obrigação de fazer relatório. Cinza (março, 2011) justificou sua participação afirmando que gosta: *“Tá na parceria, no coletivo. Querer ajudar. Colaborar”*; já a voluntária Violeta, entrevistada em março de 2011, declarou: *“gosto de vir, sim. Gosto de escutar as pessoas. Se está errado, aí a gente dá opinião, para melhorar mais”*.

Os professores justificaram a sua participação da seguinte forma: *“Nós que fazemos a diferença. Nós que queremos mudar, organizar e são os professores que estão à frente disso”* (Rosa, março de 2011); *“Hoje eu já tenho uma responsabilidade então isso para mim é uma responsabilidade. Também é importante participar do dia a dia da comunidade”* (Azul, abril de 2011).

Todos os convites para as reuniões são enviados pelas escolas da Comunidade Guariba, mesmo que seja reunião da comunidade com o Tuxaua. A escola, no período em que estive presente, convidou-me para reuniões de organização de festividades, de elaboração do PPP e do Regimento Interno. Para reunião da Associação de Pais e Mestres (APM), Bolsa Família, sobre a OMIR (Organização das Mulheres Indígenas de Roraima) e formaturas. Alguns convites lembravam no texto, escrito ou falado, o compromisso com a educação dos filhos e a vinculação desse compromisso com o direito ao benefício do Programa Bolsa Família.

Durante e após a minha permanência no campo, acompanhei a Semana de Formação dos Profissionais de Educação do Município de Amajari/RR, de 1 a 5 de fevereiro de 2011, e da XXII Assembleia Regional das Lideranças Indígenas do Amajari, que ocorreu na Comunidade Araçá, no período de 21 a 26 de fevereiro de 2011. Nessa assembleia, 02 dias foram destinados a debates relacionados à Educação, 02 dias à Saúde e os outros 02 dias para os demais assuntos.

Foto 17- Residências construídas na comunidade Araçá especificamente para alojar as comunidades que participam de eventos



Também participei da 40ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, na Comunidade Indígena do Barro, de 10 a 15 de março de 2011 (com um horário destinado ao debate sobre Educação no dia 15).

Foto 18- 40ª Assembleia Geral dos povos indígenas de Roraima.



Tive oportunidade de assistir a XVIII Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), no período de 4 a 8 de maio de 2011, na Comunidade Araçá, que teve como tema: “20 anos de OPIR, lutando pela educação escolar indígena em Roraima”. Também acompanhei a Feira de Ciências Indígena (Semeando Etnoconhecimento) na Comunidade do Araçá, no dia 22 de julho de 2011 (Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq).

Particpei também, conforme fotos abaixo, da XIX Assembleia Estadual da OPIR, com o tema Educação e Etnodesenvolvimento Econômico Sustentável, Sócio-Cultural e Político, ocorrido no Lago do Caracaranã, no período de 8 a 11 de abril de 2012.

Foto 19 - Fotos da XIX Assembleia Estadual da OPIR, no Lago do Caracaranã.





Nas assembleias, há dois tipos de controle de frequências (uma, da assembleia; e outra, da escola, assinada pelos integrantes da comunidade indígena a qual a instituição de ensino faz parte). Há composição de mesa. Os barracões sempre são ornamentados com recursos típicos da região e cada Tuxaua faz a apresentação das pessoas presentes de sua comunidade. No decorrer das falas, referem-se uns aos outros pelo termo “parente”.

Os moradores das comunidades chegam até o local do evento utilizando os transportes escolares ou particulares. Às vezes, ocorre atraso no início da reunião porque um transporte tem que fazer várias viagens à diversas comunidades, mas sempre procuram uma forma de comparecer, algumas vezes com o apoio da FUNAI. Participam estudantes, professores, funcionários, voluntários e os moradores da comunidade. A responsabilidade pela alimentação é dividida entre as comunidades. Geralmente cada uma colabora com um boi e leva a sua farinha.

Particpei de mais de uma assembleia e cada uma possuía uma característica relacionada à finalidade a que se propunha. Na XXII Assembleia Regional das Lideranças Indígenas do Amajari, a entrega do quadro de rendimento¹³ de algumas escolas foi item de pauta, ressaltando que o professor que não entregasse o referido quadro não receberia seu salário. Lembraram aos professores, nessa mesma assembleia, que os mesmos seriam submetidos à avaliação e que se pede 120 h de formação. Como não havia sido oferecido curso de formação com tal carga horária, deveriam somar o conjunto de horas de cursos de 20h em diante. Informaram, ainda, que a avaliação do professor deve ter o aval do chefe imediato.

Reafirmaram a importância de que as escolas tenham como projeto uma educação indígena diferenciada, compromisso que não está evidente nos planos entregues à Secretaria Estadual de Educação. Chamaram a atenção das comunidades que estão deixando gestores não indígenas assumirem as escolas, pois tais atos representam um retrocesso. Entendem que entregar a gestão das escolas para não indígenas significa abdicar de um direito resultante de uma conquista. Além disso, salientaram preocupação com o fato de alguns indígenas estarem deixando a desejar no exercício de suas funções nas escolas por entenderem que isso os coloca em descrédito em relação aos outros profissionais.

Fausto Mandulão (2011), representante dos indígenas no Conselho Estadual de Educação, abordou nessa assembleia as leis e normas sobre a língua materna e a implantação da Educação Infantil nas comunidades indígenas. Enfatizou o significado da autonomia das escolas na elaboração do calendário escolar, alteração do cardápio, lotação de professores, definição de horários, etc. Fortaleceu a ideia de que a *“autonomia da escola não se resume numa pessoa, e sim numa comunidade”*. Esse posicionamento de Mandulão corrobora com o que Morin (1991) afirma quando diz que a tradição, a educação e a linguagem são constituintes nucleares da cultura.

¹³ Levantamento estatístico da situação acadêmica dos estudantes das escolas.

Mandulão também distribuiu uma proposta curricular sua para a implantação do currículo por área de conhecimento. Possivelmente as escolas da comunidade terão dificuldades para executar essa proposta devido às limitações, citadas pelo tuxaua, para realizar as atividades de planejamento. O representante indígena no Conselho Estadual de Educação também lembrou que os nomes das escolas têm que se identificar com a comunidade. Abordou o tema da educação integral e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Falou sobre a força política da Associação de Pais e Mestres, enfatizando que o melhor fiscal da escola é a própria comunidade. Com relação à disciplina Projeto de Artes Indígenas, Mandulão esclareceu que esta pode ter parceiros como a prefeitura, a FUNAI, a Secretaria Indígena. Relembrando que a autonomia da escola também se dá nessas ações e explicou como se organizar e buscar tais parcerias. Desafiou as comunidades a formalizarem parcerias em documento, a serem mais ousadas, a fazerem projetos e submeter ao Conselho Estadual de Educação para aprovação.

Na XXII Assembleia Regional das Lideranças Indígenas do Amajari, o professor E. Silva (2011), ao participar da mesa, afirmou que o papel da escola dos não indígenas busca respostas para suas demandas e não serve para os indígenas. A escola indígena tem que construir respostas para os problemas de sua comunidade.

A responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação do Estado afirmou que *“Antes se falava de resgate, hoje se fala de revitalização”* (2011) e recomendou que a assembleia deveria ser contabilizada como dia letivo. Por sua vez, o Tuxaua da Comunidade Araçá foi enfático ao afirmar que os indígenas devem ser os responsáveis por definir e dizer ao Governo Federal, ao Estado e ao Município como querem a educação indígena, de modo que esta responda às demandas das comunidades.

O Diretor do Centro Regional do Amajari afirmou, nessa assembleia, que o professor que não cumprir as legislações – por exemplo, faltando ou não entregando planejamento, etc. – será exonerado. Explicou que *“não é perseguição, é organização”*. Ressaltou o termo de conduta assinado pelo Estado, lembrando que o encerramento da elaboração do PPP estava previsto para julho de 2011.

No que se refere aos voluntários (colaboradores), foi comunicado, nessa assembleia do dia 21 de fevereiro de 2011, que os mesmos somente podem permanecer na escola nos termos acordados com a comunidade. Porém, ser

voluntário não garantirá vaga no processo seletivo para trabalhar na escola. Por outro lado, a escola pode documentá-los, se quiser. Outra medida acatada pela comunidade foi a proibição da atuação de estudantes do Ensino Médio como auxiliares nas escolas, porque a função configurar-se-ia como estágio.

Na 40ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, na Comunidade Indígena do Barro, participei como convidada pela Secretária Municipal de Educação, em 15 de março de 2011, dia dedicado à educação. Na ocasião, estavam presentes muitas instituições, como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Instituto Insikira, Universidade de Brasília (UNB), Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Centro de Formação Wapichana, Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), Fundação Nacional do Índio – Brasília (FUNAI-BSB), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Fundação Nacional de Artes (Funarte), Ministério da Cultura (MINC), Fundação Ford, Secretarias Municipais de Educação de Roraima, entre outras instituições. Dentre os pontos de pauta, constava a escolha do responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação do Estado e que foi realizada nessa assembleia.

Na oportunidade, os tuxauas e gestores questionaram as Secretarias de Educação do Estado e do Município sobre a transferência de professores de uma escola para outra, sem permissão do Tuxaua e da comunidade. Uma demonstração evidente da influência dos Tuxauas na gestão das escolas, em todos os níveis de gestão, a ponto de um deles, naquele momento, chamar a atenção das Secretarias de Educação e dos Centros Regionais sobre aspectos com os quais não concordava. E estavam afirmando isso para que as pessoas soubessem que não basta o professor pedir sua transferência para ser transferido. Os Tuxauas credenciam os indígenas para participar do processo seletivo para professor e somente se forem selecionados haverá a possibilidade destes professores irem para a comunidade que os indicou.

Segundo o responsável pelo CREIANP (2011), essa autonomia da comunidade e da escola frente às Secretarias de Educação já ocorre no Amajari. Lá, as lideranças acordaram que os professores do Tamî'kan e Insikiran¹⁴ terão que

¹⁴ Insikiran é Instituto de formação superior específica aos indígenas e Tamî'kan é para formação de Ensino Médio deles.

permanecer 04 anos na comunidade que os indicou, depois de concluírem os estudos. Estes docentes devem trabalhar no e pelo coletivo e aquele que não cumpre o acordo é exonerado.

Os Tuxauas pautaram na assembleia as faltas dos estudantes do Insikiran e Tamí'kan. Manifestaram o desejo de acompanhar a frequência desses estudantes e pediram ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR) e ao Insikiran para mandarem o nome dos estudantes com pendências nos cursos, visto que as indicações são de suas responsabilidades.

No decorrer da minha permanência no campo, conheci o Agente Indígena de Saneamento (AISAN), que fez sua formação na Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), numa comunidade da região do Cantá. Seu contrato de trabalho prevê o desenvolvimento de seminários referente à saúde na comunidade. Eu pude participar de alguns deles: os referentes à água (cuidados, higiene, recipientes adequados para o armazenamento, lavagem de caixa d' água, etc.) e ao lixo (cuidados com o meio ambiente, local para o descarte, tipos de lixo, etc.). Apesar de ser uma atividade específica para a comunidade, os professores das escolas pesquisadas abordaram no contexto das aulas os temas que seriam discutidos nos seminários. Também se ocuparam em organizar esses dois seminários, desde o espaço físico até os grupos para discussões, assumindo, inclusive, a responsabilidade pelo registro da frequência dos participantes (uma, para as escolas; e outra, para a comunidade) e pela ata – esta, realizada pelos estudantes. Os seminários foram computados como dias letivos.

Nos seminários, além das palestras, houve a formação de grupos para realização de pesquisa de campo e de discussão em pequenos e grandes grupos. No seminário referente ao lixo, os grupos, além do levantamento do lixo que a comunidade produz, também elaboraram uma definição de lixo.

Cada seminário teve a duração de dois turnos, com intervalos em que foram servidos lanches e almoço para todos os estudantes. Os que não eram responsáveis pelas atas, fizeram relatórios, para ler e discutir nas aulas.

Outra atividade que participei, organizada em abril de 2011 pelo Tuxaua juntamente com a Comunidade Guariba e as escolas, foi a festividade referente ao Dia do Índio. No planejamento as atribuições foram definidas e divididas entre as escolas (professores, estudantes e funcionários), pais e comunidade. Por saber do

meu interesse em registrar por meio de um documentário as comidas e bebidas típicas, o Tuxaua consultou a comunidade, e esta autorizou o registro.

O Pajé e sua esposa colaboraram com carne de capivara, peixes, um jacarezinho moqueado (seco) e peixes frescos para fazer a damorida. Esta é feita com diversas pimentas, haja vista que é um hábito alimentar da comunidade o consumo de alimentos bastante apimentados.

Foto 20 - Fotos de alimentos.

Jacaré e capivara moqueados



Peixe moqueado



Pimentas



Peixes fresco

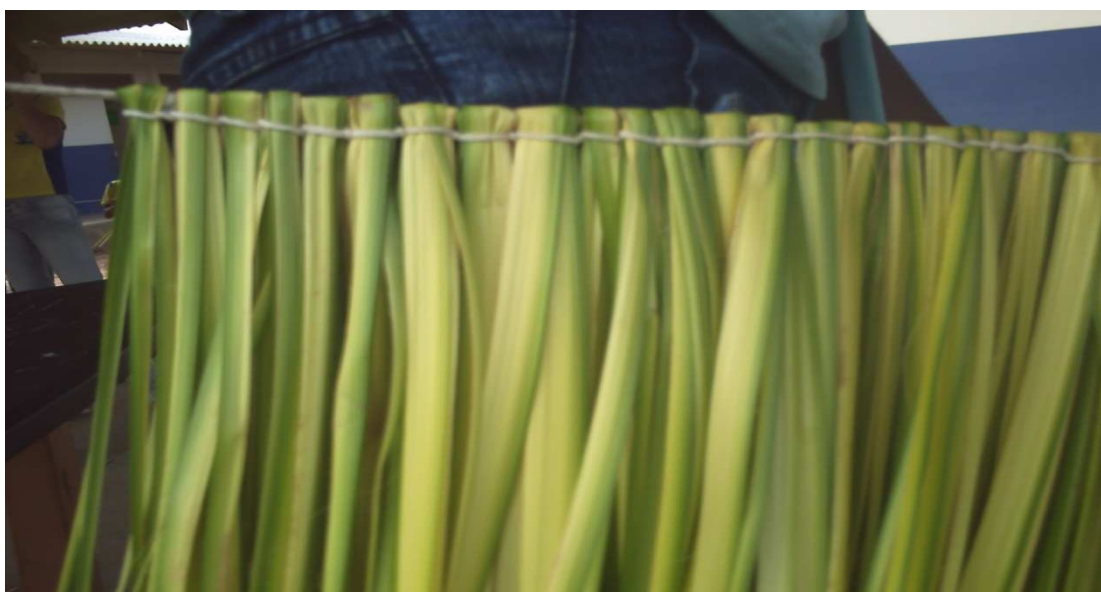


Damorida



Os estudantes, professores, funcionários e alguns pais fizeram farinha, beiju, pajuaru, pé de moleque, bolo de macaxeira, etc. (as fotos que registram esse momento encontram-se no subcapítulo referente à Comunidade Guariba). Todos confeccionaram as saias para dançar o parichara, que foi ensaiado por um professor, assim como uma peça de teatro, representando o pajé e o canaimé (ser malvado da floresta).

Foto 21 - Produção de saia de palha de buriti para a dança parichara.



No Dia do Índio, houve um ritual de oferenda e a organização de uma gincana, em que as provas eram atividades como arco e flecha, descascar macaxeira, beber rápido uma cuia de caxiri, entre outras brincadeiras típicas da cultura local. A festividade culminou com um almoço com comidas típicas, regadas a pajuaru (bebida feita de macaxeira com baixo teor alcoólico).

Foto 22 - Fotos de atividade alusivas ao dia do Índio.

Prova de arco e flecha



Flecha



Cabe destacar a elaboração do PPP e do Regimento Interno, pois as reuniões para a elaboração desses documentos, ocorridas no período em que estive em campo, foram um exemplo de elaboração coletiva. A experiência da Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio chamou-me a atenção, principalmente pela forte evidência da cultura participativa no modo de organizar, participar e tomar as decisões.

As reuniões para a elaboração do PPP foram previamente organizadas e a data, definida por meio de um comunicado. Geralmente as reuniões ocorrem durante todo o dia e é servido café da manhã, almoço e lanche na metade da manhã e na metade da tarde.

A comunidade local não se opõe a paralisar as aulas, quantas vezes forem necessárias para realizar qualquer atividade que envolva a escola, pois como os estudantes da Escola Estadual Indígena Manoel Horacio participam de maneira efetiva e fazem relatório das atividades, o dia é considerado letivo. Mas, de acordo

com as entrevistas e diálogos informais, apesar de ser uma atividade obrigatória, os estudantes participam porque gostam e têm interesse em saber o que está sendo definido para a escola.

No mês de maio de 2011, o Tuxaua organizou uma semana de reuniões para a elaboração do PPP. Para a alimentação dos participantes, mataram uma rês, e os demais ingredientes foram oriundos da merenda escolar e de doações da comunidade.

As reuniões ocorreram sempre no barracão da comunidade que fica ao lado da escola e que muitos já veem como parte da estrutura da escola. Além dos estudantes, houve uma participação muito grande da comunidade, não apenas a comunidade escolar, mas de todos que fazem parte da Comunidade Guariba.

A participação de todos na elaboração do PPP evidencia um traço cultural local, mas além de gostarem de participar, também sabem da importância do PPP para todos. Dele depende a oferta de Ensino Médio na escola e, assim, os jovens não terão que ir para outra comunidade para estudar.

Mesmo que seja para atender a uma determinação legal, a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio, antes de concluir o PPP, desenvolveu um amadurecimento significativo nos pensamentos e decisões dos participantes, provocado pelas discussões e reflexões propiciadas por esse trabalho. Ouvir o que o outro pensa e participar das atividades de interesse coletivo é prática comum nas comunidades indígenas. Isso fez com que a elaboração fosse realmente coletiva, mas também faz com que o processo ocupe um tempo aparentemente excessivo até chegarem às conclusões.

Diante dessa realidade, confirmo a afirmação de Morin (1991): os homens de uma cultura, pelo seu modo de conhecimento, produzem a cultura, que produz o seu modo de conhecimento. A cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura e que esse conhecimento depende de múltiplas condições socioculturais, e, em retorno, condiciona essas mesmas condições.

Houve um grande esforço e perseverança por parte da comunidade na construção do PPP. Eles demonstraram saber o que querem para a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio, assim como sabem que não é um documento definitivo, mas um projeto que será constantemente avaliado e modificado, em atendimento às novas demandas.

Na elaboração do PPP e do Regimento Interno, os participantes experimentaram mudanças e tomaram decisões de acordo com a situação e o contexto concreto do momento presente. Experimentando assim o que Santos (2007) denomina de “Princípio da Incerteza”. Perspectivaram uma Escola Indígena, atendendo à legislação e aos desejos da comunidade, mas somente na aplicação das decisões tomadas é que poderão reafirmar esse projeto de escola ou modificá-lo.

O Conselho Escolar será formado pelos mesmos membros do Conselho da Comunidade, incluindo o gestor. A participação da comunidade na escola indígena apresenta características únicas porque todos se conhecem e conhecem a vida na comunidade em que vivem. Eles conhecem a identidade pessoal e familiar de cada um e de acordo com Morin (1991), na e através da cultura constroem suas próprias identidades individuais e, portanto, coletivamente, a sua identidade social, o seu lugar na sociedade.

O Diretor do Centro Regional afirmou na assembleia estadual da OPIR, em abril de 2012, que, se a escola é dos indígenas, são eles que têm que fazer a escola, porque, se eles não a fizerem, os não indígenas tomarão as decisões da maneira deles, e os indígenas não gostarão disso. E ressaltou: *“Pessoal, a escola é nossa, então somos nós que queremos, então somos nós que vamos fazer”* (Diretor do CREIANP, 2012).

A responsável pela Divisão de Educação Escolar Indígena do Estado informou que já faz algum tempo que a Divisão vem discutindo o PPP, e as escolas começaram a discutir no momento da formação dos professores. No Insikiran, por exemplo, muitos professores adotaram no Trabalho de Conclusão de Curso temas referentes ao PPP. Nesse caso, fazem a discussão teórica, mas não a elaboração propriamente dita do PPP. Já no Magistério Indígena, na proposta metodológica do projeto, é trabalho da prática pedagógica a elaboração de um PPP, dentro da Comunidade na qual o aluno foi indicado. Além disso, em 2010, ocorreu o Termo de Ajustamento de Conduta, em que o Ministério Público exigiu que a Secretaria Estadual e as escolas se regularizassem, elaborando seus PPPs e Regimentos Interno.

Essas evidências permitem afirmar que, nessa comunidade, a gestão das escolas não se restringe ao espaço das escolas, assim como a autonomia da escola, está identificada na autonomia da comunidade.

6.4 As escolas, a Comunidade e outras instituições educativas: relações, contradições e alternativas

Um dos desafios das escolas indígenas pesquisadas está em preservar a cultura local e, ao mesmo tempo, ampliar horizontes culturais compatíveis com o tempo histórico no qual vivemos. Essa dualidade, segundo Morin (2011), permite associar termos complementares, mas também antagônicos. Essa constante busca de conhecimento e essas aquisições do “mundo exterior” podem, segundo Morin (1991), alterar uma cultura, transformar uma sociedade, mudar o curso da história. Concretamente, o desafio se situa no desejo, expressado pelo Tuxaua nas seguintes palavras: *“não podemos ficar parados no tempo a mudança está em curso”* (2011).

No que tange à utilização do espaço físico da escola, quando fiz o levantamento para saber quais atividades da comunidade e da escola são desenvolvidas nas escolas, a lista ficou extensa. Só não ocorre no espaço físico da escola a atividade que o espaço não permite, como é o caso do trabalho na roça e na casa da farinha.

Foto 23 - Preparação do terreno para roça.



Nas escolas, os agentes de saúde realizam a pesagem e medição das crianças até os 07 anos, coletam sangue, para fazer exames de lâmina (para

identificação de pessoas infectadas pela malária) de todos os estudantes e funcionários. Também é na escola que a FUNASA, juntamente com os agentes de saúde, vem aplicar a vacinação. Os estudantes e a comunidade são avisados com antecedência para que tragam a carteirinha de vacinação.

Apesar de serem atividades previstas para o posto de saúde da comunidade, todas são realizadas nas escolas. Inclusive, uma vez por mês, um grupo de técnicos da Secretaria de Saúde do Índio comparece para dar assistência à comunidade local e utiliza o espaço físico da escola para tal fim. O grupo é composto por uma enfermeira, um técnico em enfermagem, um dentista e um auxiliar, um técnico (a) em laboratório e o motorista.

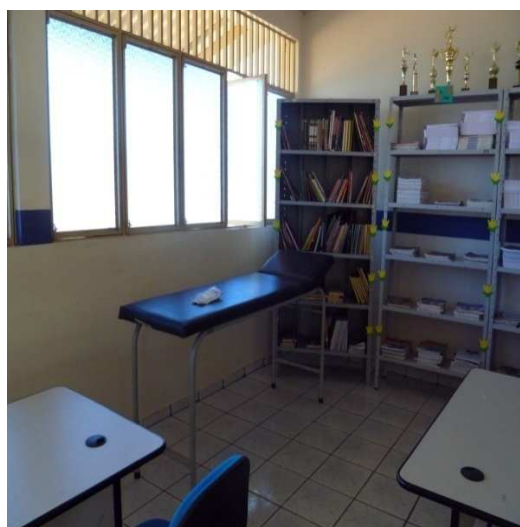
A enfermeira e o técnico de enfermagem fazem visitas às pessoas que não podem vir até a escola e às mulheres que pariram recentemente. O atendimento de enfermagem se dá na biblioteca e o de odontologia, em uma sala de aula.

Foto 24 - Atendimento à saúde

Dentista



Enfermagem



Na opinião das pessoas envolvidas diretamente na escola (professores, auxiliares de sala de aula, gestores, entre outros), no que tange às respostas dadas pela escola à comunidade, alguns acham que ela responde positivamente e outros acham que não, porque faltam professores habilitados e funcionários. Mas todos avaliam que independentemente da escola atender ou não os anseios da comunidade, os professores trabalham pela qualidade do ensino, e para que os estudantes tornem-se cidadãos participantes e críticos.

A gestora da Escola Estadual acredita que esta cumpre seu papel, pois não tem indígena dentro da faixa etária escolar fora de sala de aula. Contudo, apesar das escolas atenderem estudantes com necessidades especiais, ainda falta formação para atendê-los e para atender aos pais *“porque tem pai que não coloca o filho junto a outras crianças desde pequeno, eles querem separá-lo”* (abril de 2011).

Vale ressaltar que a Escola Estadual fez questão de receber um aluno com síndrome de Down, apesar do mesmo estar fora da faixa etária obrigatória para frequentar o Ensino Fundamental. A Escola Municipal, por sua vez, tem duas estudantes com deficiências físicas.

A Divisão da Secretaria de Educação do Estado não intervém na forma como a Escola Estadual indígena está adequando as novas normatizações legais, cabendo à Divisão orientar, argumentando que *“se você tem consciência do que você está fazendo. Se você vai buscar legalidade. Vai procurar... Porque toda parte administrativa tem que passar por um processo legal, então essa é nossa parte: fazer a orientação”* (maio de 2011).

A autonomia da Escola Estadual ficou evidente quando analisei a documentação coletada na escola e na Secretaria Estadual de Educação, onde pude constatar que houve um remanejamento de professores na escola. Assim, a lotação da escola não condiz com a da secretaria. Essa adequação considerou o domínio de conhecimentos, e não a formação. Da mesma forma, não há um documento de substituição da gestora quando ela se ausenta para estudar, sendo o processo organizado de forma verbal.

O Tuxaua afirma que alguns documentos das escolas têm que ir obrigatoriamente com a assinatura da comunidade e do Tuxaua, como é o caso da troca do gestor, e que muitos documentos que saem da comunidade para instituições também passam por ele para reforçar. De acordo com a gestora da Escola Estadual, *“a assinatura do Tuxaua dá mais força ao documento, tem o respaldo”* (abril de 2011).

O Tuxaua não apenas assina documentos como também é responsável pelas cartas de indicação de funcionários para desempenharem determinadas funções, além de emitir cartas para que os estudantes possam concorrer a vagas de vestibular ou mesmo para concursos públicos. Além disso, representa a Escola Municipal junto à Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura do Amajari, principalmente através de diálogos, com ou sem a presença da gestora da escola.

A Secretaria Municipal de Educação conta hoje com onze professores concursados. Os demais são selecionados. Até o final do primeiro semestre de 2009, ainda trabalhavam com a maior parte dos professores leigos, sem magistério, indígenas e não indígenas. Porém, o último processo seletivo exigia que o professor tivesse no mínimo habilitação em magistério. De acordo com a Divisão da Secretaria de Educação do Estado, o processo seletivo para ingressar como professor é um desejo dos povos indígenas, mas ainda há poucos habilitados e, se houver concurso, quem ingressará são os não indígenas e, se fecharem apenas para indígenas, o processo seletivo não suprirá a necessidade das instituições de ensino. O professor, quando aprovado, não precisa, segundo a Divisão do Estado, obrigatoriamente permanecer em sua comunidade, o que não é bem aceito pelas lideranças, uma vez a comunidade o indicou com documento. Deve-se mencionar que a seleção obedece a critérios de colocação, por pontuação. A carta é muito importante porque dá o aval para que o candidato possa concorrer.

Diversos documentos analisados estão assinados pelo gestor e pelo Tuxaua, e alguns foram assinados apenas pelo Tuxaua e encaminhados à Secretária Estadual de Educação. Essa é uma influência externa à escola, assim como a influência direta do Centro Regional do Amajari, que juntamente com o Tuxaua, elaborou, assinou e enviou um documento à Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado, sem participação da gestora.

De acordo com a gestora da Escola Estadual, o responsável pelo Centro Regional não pode enviar nada sem a assinatura do Tuxaua. Ou seja, os documentos da escola têm que passar pelo Tuxaua e todos são aceitos nas instituições. Ela também relatou que elabora os documentos junto com o Tuxaua, explicando que nem todos são feitos e assinados por ele, *“mas que ele tem que estar ciente, sim”* (abril de 2011).

De acordo com a responsável pelas escolas indígenas municipais na Secretaria de Educação, quando o Tuxaua vai até a secretaria solicitar ou buscar algo, eles atendem. Ao ser questionada sobre esse fato, a mesma afirmou que *“ele é o Tuxaua. É responsável pela... (sorrisos)”* (abril de 2011). As solicitações devem ser realizadas por ofícios, mas muitas ocorrem oralmente e, mesmo assim, são atendidas e anotadas. Na Secretaria Estadual de Educação, de acordo com a responsável pela Divisão, eles aceitam documentos das escolas assinados pelos Tuxauas.

Constater em relatórios de reuniões anteriores a 2001, expedidos pela Escola Estadual, que consta no cabeçalho “Governo do Estado de Roraima”, Secretaria de Educação Cultura e Desportos, Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio e Comunidade Guariba/Amajari, assinados pelo gestor da Escola, Tuxaua e alguns pelo vice-Tuxaua. Em alguns desses relatórios, consta a saída de professores da escola, alguns por vontade própria e outros por decisão do Tuxaua com o aceite da comunidade, documentado com assinaturas em anexo.

Nos documentos enviados à Escola Municipal pela Secretaria de Educação do Município, um chamou a atenção por solicitar a realização do Dia da Família na Escola, com o tema Educação e Valores, para ser desenvolvido em 05 datas. Essa atividade solicitada não teria motivo para ser realizada, pois a mesma visa aumentar a integração da família no espaço escolar, o que no caso dessa escola já se efetiva de forma intensa. Mesmo assim, a gestora organizou uma reunião para atender um objetivo de certa forma já alcançado.

Através das entrevistas e observação, compreendi que isso ocorre porque a figura do Tuxaua é de autoridade na comunidade, influenciando a todos e em todas as decisões. A sua autoridade e influência está presente na Comunidade Guariba e, ao ser questionado sobre suas responsabilidades dentro da escola, em seu dia a dia, ele afirmou que:

Tem a responsabilidade de colaborar, de exigir a escola dentro de suas normas, do projeto político pedagógico que seja feito junto, sendo parceiro com o diretor, sendo parceiro com os professores. Cobrando até juntamente com os próprios alunos, com a própria comunidade para que possa buscar uma qualidade de ensino melhor para se tenta forma cidadão cada vez mais sabe seus direito e que sejam alunos críticos. [...]. Então a participação da gente é colaborar e de também cobrar [...] (Tuxaua, março de 2011).

Ele assegura que participa de todas as atividades da escola, independentemente de ser convidado ou não. Também afirma que as maiores dificuldades em relação à escola são as cobranças que faz ao corpo docente, pois algumas vezes os professores acomodam-se muito e não cumprem com algumas atribuições, afirmando que:

Eu tenho pensamento da educação diferenciada, como é feito o plano de aula, planejamento de aula. Na minha observação, o planejamento diferenciado é um planejamento que coloca, por exemplo, nós temos o dia na sexta feira e nós vamos levar nossos alunos para fazer caxiri, para

aprender a fazer darruana, para aprender a fazer tipiti. Isso um dia da semana. É... Praticar arco e flecha, fazer uma dança cultural, ensinar nossos alunos a fazerem comida típica, a sua própria pintura. Isso é uma coisa que a gente ainda esta buscando.

Não desconsiderando que nós estamos aprendendo, que nós queremos aprender tudo que existe na escola normal, que não é diferenciada, mas queremos preservar nossa cultura, preserva aquilo que na realidade que nós somos. O Brasil reconhece o povo indígena, com suas etnias, com suas culturas. Tudo isso. Então eu acho que a maior dificuldade ainda ta aí. Ainda nós temos professores que não estão ainda preparados, então é uma das maiores dificuldades. Outros é a comunidade, a participação dela em si para que possam os conhecimentos permanecer (Tuxaua, março de 2011).

De acordo com o Tuxaua, antes a comunidade e as lideranças afirmavam que, em assunto de escola, nem a comunidade, nem as lideranças interferiam, quem determinava era o gestor. Então a escola trabalhava da maneira que entendia e trabalhava na comunidade da forma que eles considerassem melhor.

Hoje não é assim. Ele afirma que estão mudando para melhorar a comunidade, *“Buscando o ensino diferenciado [...] o que nós estamos ainda planejando está em mente. Nós estamos colocando no projeto político pedagógico da escola, para que a gente possa, de fato e de direito, colocar a escola como a gente quer”*. Para terem a escola que querem, seguem o que determina as legislações, adequando-as à sua realidade, como é o caso do calendário escolar.

Na Escola Estadual, os professores sempre valorizam a cultura indígena. Segundo a professora Verde, na aula da 8ª série (substituindo outro professor), ela fez o seguinte questionamento aos estudantes: *“Qual a diferença da cultura brasileira e a cultura indígena?”* Esclareceu ao grupo que a cultura brasileira envolve todas as culturas, inclusive a indígena, e depois abriu o debate sobre o que os alunos pensam a respeito da cultura indígena.

Para o Tuxaua, *“educar é saber ensinar nossos filhas respeitar”*. Ele enfatizou que a *“educação vem de casa, a escola só complementa”* (março de 2011).

Quando perguntados sobre a influência da cultura escolar na cultura indígena e vice-versa compreendi que nem todos têm a compreensão da abrangência que representa a palavra Cultura, pois a interpretam como um fenômeno individual.

Retomando o conceito de cultura com o qual trabalho nessa tese (Geertz (1978), Barth (1969), entre outros), cultura é como um conjunto de símbolos partilhados pelos indivíduos que integram um grupo social e *“que permite atribuir*

sentido ao mundo em que vivem e às suas ações”. (TASSINARI, 1995, p. 448). Thomaz (1995) considera ainda a cultura como uma forma de agir e interpretar as ações das pessoas e o mundo que as rodeia. Nessa perspectiva, compreendo o conceito de Cultura como sinônimo de Comunidade/Sociedade, pois a cultura é construída e significada nas ações cotidianas e coletivas.

Retomando o tema da interrelação cultural entre escola e comunidade alguns consideram que as escolas influenciam a comunidade, outros acreditam que a comunidade influencia as escolas, e há ainda os que acreditam na reciprocidade de influências. Os excertos de algumas entrevistas, abaixo transcritos, evidenciam minha interpretação:

“Acho que os dois (escolas e comunidade) trabalham em parceria” (Rosa, março de 2011); *“É a comunidade, o Tuxaua (que influencia as escolas). Ele (o Tuxaua) é a comunidade, [...] tem a voz maior”* (Azul, abril de 2011); “Em termos de organização (da escola), é decidido na comunidade através de maioria e é uma coisa aberta. Todos participam” (Amarelo, março de 2011); *“A gente influencia a escola e a escola também influencia a gente. Participa dos eventos, dos trabalhos”* (mãe de aluno e esposa do capataz, abril de 2011); *“A cultura dos estudantes não faz diferença na escola, mas o que vem da escola está indo para casa. A escola para, para atender a Comunidade”* (Violeta, março 2011); *“Aqui a comunidade toma bastante decisões sobre a escola”* (Preto, abril de 2011).

Algumas entrevistas foram mais peculiares e detalhistas. Por isso, contribuíram sobremaneira para compreender como se dão as relações culturais e as interrelações entre as escolas e a comunidade:

Eu acho que a escola influencia um pouco na comunidade, assim... Eu acho que é vice-versa. Agora, nós como professores e educadores, a gente tem que saber até que ponto a escola [...] pode influenciar [...] vamos supor [...] Os alunos, eles têm que saber que nasceram aqui, são indígena, têm que ter consciência do que são. Têm que ter consciência, para depois eles não se... quando forem para uma escola maior, ou então saírem daqui se reconhecerem. Não perder a nossa identidade (Rosa, março de 2011).

De acordo com um professor *“nada da cultura de casa está vindo para a escola. Quer dizer, a parte da vivência sim, mas a parte cultural quase não [...]. Há influência mútua”* (Vermelho, março de 2011).

Os funcionários, um da Escola Municipal e o outro, da Estadual, respectivamente manifestaram-se da seguinte forma sobre o tema:

Acho que o que acontece na escola acaba indo para a comunidade, influenciando a comunidade. E quando o diretor e o professor que não está atendendo a necessidade, quem é que solicita que ele seja trocado? É a comunidade. A comunidade, ela influencia dentro da escola também. Então a comunidade tem uma influência grande (Marrom, abril de 2011).

Para mim, a escola é que está dentro da comunidade. A maioria das atividades envolve a escola, nem todas, mas mesmo quando não são todas, acaba vindo pra escola.

[...] hoje a gente vê que o que mais funciona é a escola. Os eventos todos que têm são formalizados pela escola. Sai daqui as ideias. Sai tudo de dentro. A cultura local não influencia na escola (Agente de Saúde, abril de 2011).

Ele reforça ainda que “alguns aspectos da cultura étnica vêm, mas não mais aquela cultura da vida, como mantém os mais velhos, como a língua, como o canto”. Ao se referir ao seminário sobre a água e o lixo, afirma que “apesar de ser a atividade da comunidade, fica sendo da escola porque a comunidade escolar acaba envolvida”.

De acordo com o colaborador da escola,

As crianças estão levando para casa o que aprendem aqui na escola, assim como o que aprendem em casa vem para a escola. Acha que a comunidade influencia a escola e a escola influencia a comunidade. E quando os professores ou o gestor não atendem, são tirados para melhorar a qualidade da escola. Então a comunidade influencia mais na escola que a escola na comunidade (Roxo, abril de 2011).

Os gestores, por sua parte, disseram que:

[...] o que atrapalha muito é a questão do professor seletivado. A permanência dele na escola depende da comunidade. E a comunidade, muitas das vezes, não sabe avaliar a capacidade dele como professor. [...] Então, o que acontece: a comunidade acaba influenciando mais, porque o professor ele se retrai. Se impuser a opinião dele, como as coisas devem funcionar, a comunidade vem contra ele, automaticamente ele é exonerado (professora responsável pela Escola Municipal, abril de 2011).

A gestora da Escola Estadual assegura que a escola influencia mais a comunidade, “porque todos nós, aqui da escola, temos iniciativas, e eles somente vêm participar. É muito difícil acontecer algum tipo de evento que a comunidade faça

para levar à escola”. E complementou: *“Eu acho que eu nunca participei [...]. Já fui por minha conta a uma ajuri, uma ferra deles”* (abril de 2011). Entende também que a cultura indígena local se faz presente no cotidiano escolar, sobretudo por meio da alimentação típica que é servida como merenda na escola. *“Falta um pouco mais de preparo nosso, de planejamento que objetive trazer os pais para a escola. Para verem mais de perto como é e como poderiam interferir na cultura escolar”*.

Quanto à participação da comunidade, a referida gestora afirmou:

Faz diferença porque cada um deles tem um ponto de vista. Muita das vezes, eles têm razão no que eles falam, e outras vezes, não. Mas sempre assim, como responsável da escola, o Tuxaua também está sempre envolvido com o que diz respeito à escola, a gente sempre sabe. Ao afirmar anteriormente que a Comunidade não influenciava era em relação a inserção da cultura local para dentro da escola. Mas nas decisões influenciam muito.

Essas relações e interrelações entre as culturas indígenas e a cultura escolar são evidências que Morin (2011) denomina de princípio da recursão organizacional, onde a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos que produzem a sociedade. Esta, por sua vez, retroage sobre os indivíduos e os produz. Essa ideia recursiva é, pois, uma ideia em ciclo, que move os sistemas complexos e reintroduz sujeitos e fenômenos sociais nos seus contextos.

O Tuxaua tem participação efetiva na escola e, por isso, sua presença naquele espaço é constante. A opinião dele no que se refere à influência da comunidade na escola é a seguinte:

Influencia na medida em que participa. Participa, constrói, ajuda, de forma que... acaba, aos poucos, fazendo a escola como nós queremos. A comunidade, ela participa nesse sentido. A comunidade em si, ela participa, mas não é tanto. Mas as lideranças da comunidade participam muito. Elas têm influência dentro da escola, na formação dos nossos alunos, a formação dos nossos alunos (Tuxaua, março de 2011).

Em relação à questão cultural, ele assegurou:

Os professores, a gente cobra muito dos professores, para valorizarem, nossa cultura. É... Do nosso povo, da nossa comunidade. A gente precisa refazer isso para preservar a nossa própria identidade e a cultura. Então, com certeza, depois desse plano político-pedagógico elaborado, tenho certeza que vamos partir para a prática. Tem alguma coisa, mas falta ainda muita coisa que a gente precisa fazer ainda (março de 2011).

Ao expor sua visão sobre a influência da escola na comunidade ou vice-versa, afirmou: *“Hoje, posso falar com toda a sinceridade, a escola está tendo uma grande influência. Eu não posso negar que tem uma grande influência na comunidade”*. E complementou:

A comunidade tem influenciado muito na escola. [...] participa, colabora. E a escola, eu gostaria que tivesse mais influência na comunidade. [...] muitas das vezes deixa a desejar. [...] o próprio corpo docente [...] imagina se a gente for querer impor para comunidade, a comunidade vai querer mandar ele embora, porque ninguém está aceitando o que eles estão impondo, eu acho assim: nem tanto a comunidade nem tanto a escola, se respeitam muito, os dois (março de 2011).

Assim, segundo os depoimentos dos atores entrevistados e minhas observações anotadas no diário de campo, toda experiência vivida pela comunidade acaba afetando, direta ou indiretamente, a escola.

A comunidade participa da escola em seu dia a dia, além dos colaboradores que estão todos os dias nas escolas, também há pessoas que participam das atividades, conforme a escola necessita e de acordo com suas habilidades individuais. Assim como há atenção dos funcionários das escolas com a comunidade, por exemplo, utilizando o mel da merenda escolar para fazer xarope e distribuí-lo aos estudantes para levarem para suas casas, objetivando contribuir para a melhoria da saúde da comunidade.

Já houve problemas com bebida alcoólica que afetaram as escolas, mas hoje já preferem faltar às aulas à comparecerem, após consumir esse tipo de bebida. Mesmo assim, as escolas organizam-se para funcionar normalmente. Em qualquer situação, os professores substituem um ao outro, ainda que, para isso, tenham que juntar turmas e trabalhar nos três turnos. O importante é que os estudantes não fiquem sem aula.

A colaboração é evidenciada em diversas situações, como no caso da responsável pelos serviços gerais do município. Ela ausentou-se de suas atividades na escola para cozinhar para os indígenas que estavam trabalhando na mata, na comunidade. Segundo ela, sua disponibilidade é *“para atender a comunidade, ou na escola ou em outro lugar”* (Marrom, abril de 2011). A opinião é compartilhada pelo responsável pelos serviços gerais do Estado, ao afirmar que *“aqui todos trabalham pelo coletivo”* (Cinza, março de 2011). Suas atitudes confirmam o depoimento, pois, durante a ausência da colega, ele desempenhou a função dos dois.

As redes de conexões explicitadas no decorrer do texto constituem o Arco-íris não apenas como um acumulado de cores, assim como as escolas não são constituídas por um amontoado de ações, eventos ou aspectos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA KARAIWA¹

Compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, Roraima, na perspectiva dos atores sociais: esse foi o objetivo geral do estudo etnográfico que originou esta tese.

Para isso, abordei não apenas os diálogos produzidos no decorrer de minha permanência no campo de pesquisa, mas também os gestos, as expressões faciais, os olhares, as posturas e até mesmo os silêncios – e estes, muitas vezes, diziam mais que as palavras!

A permanência por um tempo significativo nas escolas localizadas na Comunidade Guariba me permitiu compreender, de forma mais profunda, o significado de um estudo etnográfico: aprender sobre o grupo e suas maneiras de interpretar o fenômeno pesquisado e com base nesta aprendizagem, descrever tal fenômeno de forma reflexiva, apoiada nos marcos teórico-metodológicos que circunscrevem o estudo.

Meu modo de observar as escolas é diferente dos modos como a comunidade escolar e a local o fazem. Eu as vejo de forma diferente da deles, pois eu estive lá, mas não sou de lá. Observei as escolas a partir de outro “lugar”. Nesse sentido, ouvi-los foi fundamental para compreender os significados conferidos por eles ao fenômeno vivido. Extraí informações que estavam ao meu redor para construir a minha interpretação sobre o observado. Este exercício de escuta e interpretação, em todo o processo, incluindo o momento da escrita dessas considerações finais, concordando com Morin (1997), sempre estive permeado pelo sentimento de incerteza. Sei que as interpretações que hoje considero certas amanhã poderão ser, por mim mesma, revistas e superadas. Sei que as mudanças são constantes, e o futuro não está escrito a priori.

A permanência no campo potencializou, ao invés de amainar, dúvidas quanto a minha capacidade de interpretar as interações entre as culturas e os processos de gestão das escolas, de compreender a complexa relação entre a Comunidade e as Escolas. Essa insegurança esteve presente também no momento de sistematizar e analisar as evidências coletadas no campo.

¹ Termo para se referir ao chamado homem branco em Wapixana e Makuxi. Encontrado também com as grafias Karaiwa e karaiwá.

No decorrer da minha estada na Comunidade Guariba, eu construí uma relação de amizade com todos os profissionais das escolas. Isso me fez sentir, naquele momento, parte dela e, dessa forma, em mais de um momento tive que administrar minha vontade de “fazer junto”, de participar ativamente das atividades e das decisões referentes às escolas. Esse sentimento de “ser” das escolas e da Comunidade era reforçado sempre que eu me fazia presente em reuniões e assembleias e quando fui apresentada aos participantes como integrante “da Comunidade Guariba”. Entretanto, apesar dessas circunstâncias, sempre tive consciência do meu “não pertencimento”.

Enfim, na produção das considerações finais desta tese, busquei articular as minhas percepções das evidências encontradas no campo empírico com as concepções teóricas, que me possibilitaram organizar as considerações finais desta tese. Com esse intuito, retomarei alguns aspectos da experiência de pesquisa que marcaram o meu processo. Eles explicitam os elementos das culturas indígenas, suas articulações e os significados que seus integrantes atribuem à escola e ao papel da comunidade na gestão escolar.

No primeiro momento, vi as escolas como quaisquer outras de que fiz parte e conheci. Em outras palavras, não reconheci imediatamente os elementos específicos das escolas inseridas naquela comunidade indígena. Posteriormente, passei a perceber as especificidades desta comunidade e, em especial, das suas escolas. Ao contrário de outros casos que conheci, os integrantes da Comunidade Indígena Guariba constituem uma organização cujos elementos, estão, ao mesmo tempo, enraizados na cultura escolar e na cultura local.

As escolas, em geral, são constituídas pelos sujeitos, legislações, influências externas e internas e pelas interações entre esses elementos. A forma como as pessoas convivem, assimilam, colocam em prática e ressignificam tais elementos é que as tornam únicas. Assim mesmo, a especificidade das escolas da Comunidade Guariba as constitui de forma muito singular.

No passado, de acordo com Gagliardi (1989), Vieira (2008), Ferreira (2001), Mongiano (1990) e outros, as escolas representaram um instrumento de aculturação dos povos indígenas. Os colonizadores, governos e missionários produziram, em alguma medida, a destruição sociocultural dos indígenas. Entretanto, hoje, os indígenas da comunidade investigada atribuem às escolas um papel de revitalização sociocultural. A Comunidade Indígena Guariba atualmente utiliza a escola para

reafirmar e manter manifestações culturais locais tais como: os hábitos alimentares, a língua materna, a dança e os rituais.

Entretanto, com frequência, as ações do MEC, das Secretarias de Educação do Estado e do Município e outros órgãos federais, estaduais e municipais apresentam propostas construídas segundo lógicas burocráticas, antagônicas às culturas das escolas e da Comunidade Guariba. Desse modo, ocorre um distanciamento significativo entre as culturas institucionais destes órgãos e as das escolas indígenas estudadas. Tal aspecto decorre, em parte, do desconhecimento dos gestores da macroestrutura (federal, estadual e municipal) no que se refere à gestão das escolas pelas comunidades indígenas; mas também do desprezo destes gestores pelas particularidades da cultura local e da escolar ou pelas demandas locais. Consequentemente, há inúmeros descompassos entre o que propõem as legislações específicas para a educação indígena e as ações que se efetivam de fato nas escolas dessa comunidade.

Um dos principais descompassos refere-se à autonomia. Nessas escolas indígenas, a autonomia é constituída no diálogo coletivo, e a tradição, a educação e a linguagem são dimensões nucleares dessa cultura. Entretanto, as Secretarias de Educação Estadual e Municipal e o Centro Regional questionam a demora das ações das escolas. E as escolas, por sua vez, sentem-se sem apoio e sobrecarregadas de atribuições. Há grande dificuldade na realização de todas as tarefas. Desse modo, evidencia-se uma divergência entre os gestores do macro sistema e os gestores das escolas na compreensão sobre a relação entre responsabilidade e condições locais.

A legislação específica referente à educação escolar indígena (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, LDB, Pareceres e Decretos), no caso das escolas indígenas da Comunidade Guariba, vem sendo recontextualizada com entendimentos que convergem entre si e divergem tanto dos textos legais quanto das demandas sociais.

As escolas pesquisadas são comunitárias, por serem geridas pela comunidade, para atenderem as demandas identificadas na mesma. Também são interculturais (PAULA, 1999; BENITES; REZENDE, 2009), pois essas escolas reconhecem e mantêm a diversidade cultural e linguística, tornando a escola um espaço de reflexão sobre vários aspectos da vida da comunidade local.

Nos processos de elaboração do PPP e do Regimento Interno ficou evidente a cultura participativa na organização e na tomada de decisões dessas escolas e comunidade. Ouvir e participar são práticas comuns na Comunidade Guariba que demandam um tempo, de dimensão cultural incompatível com os tempos e prazos burocráticos legalmente determinados para a conclusão dessas tarefas.

Há também, por uma parte, certa dificuldade e, por outra, uma ausência de necessidade de separar atividades e ações referentes às escolas daquelas que se pode identificar como sendo necessidade do âmbito da Comunidade e não vinculados às demandas escolares. A dificuldade de separar as demandas comunitárias em geral daquelas que são especificamente relacionadas com a gestão das escolas, tem fortalecido a gestão dos problemas locais de uma forma que pode ser identificada como autônoma (ZATTI, 2007; LALANDE, 1999; FREIRE, 1980; 1996, entre outros).

Quanto à autonomia da gestão dessas escolas (LIMA, 2002; FLORES, 2003, entre outros), a meu ver, é um processo que tem conferido uma dimensão política à cultura e, ao mesmo tempo, de identidade cultural própria à política de gestão. Vale lembrar, entretanto, que apesar da longa permanência no campo, não há suficientes evidências para adjetivar os processos de gestão dessas escolas de “democráticos”. Vale ressaltar que o fato das escolas virem constituindo-se, de forma peculiar, com características específicas e diferenciadas não significa que elas tenham autonomia plena.

Para compreender a interação entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas investiguei a organização e a dinâmica tanto das escolas como da vida na comunidade. Afinal, para conhecer as culturas presentes nas escolas é prudente conhecer o contexto no qual as escolas estão inseridas. As escolas não só fazem parte dessa comunidade local como seguem os seus preceitos. A relação entre a vida na comunidade e a vida nas escolas tem a cultura como elemento mediador.

Cury (2001), Priolli (2008), Oliveira (2001), Lima (1996), entre outros; bem como as legislações abordam conceitualmente de forma ampla os termos à gestão, inclusive a da educação, bem como a organização escolar. A legislação específica, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - Res. MEC/SEF 01/1998, o Plano Nacional de Educação – PNE-2001, a Resolução da Câmara de Educação Básica n.3 – CNE/CEB n.3/1999, a Resolução n.41 do CEE/RR – Res

CEE/RR 41/2003, entre outros documentos, abordam a gestão das escolas indígenas. Entretanto, as escolas indígenas pesquisadas não seguem um modelo de gestão “pronto”. Elas não se apegam em demasia ao modelo oficial de gestão, nem com um modelo único, mas com o modelo de escola a que a comunidade aspira, onde as escolas indígenas têm a “cara” da comunidade. Quem faz essas escolas é a comunidade por considerá-las como importante recurso social e como referência cultural. Parafraseando Morin (1991), as escolas estão constituídas por ações simples e complexas que emergem mais das informações culturais locais que das informações legais.

Há nessas escolas uma gestão escolar que ocorre com a efetiva participação da Comunidade, uma gestão das comunidades indígenas ou a Gestão Comunitária Indígena. Se considerado o significado do termo comunidade, posso afirmar que é uma gestão da Sociedade, Gestão do Grupo, Gestão da Identidade Indígena. Nesse sentido, posso nominar a gestão das escolas pesquisadas como Gestão Híbrida, Gestão Coletiva, Gestão Cultural Indígena, Gestão de Cultura, Gestão Intercultural, Gestão Comunitária, Gestão Organizada, Gestão Integrada, Gestão Colaborativa, Gestão Conjunta ou mesmo outras denominações, ficando em dúvida a dimensão democrática.

As escolas da Comunidade Guariba valorizam a participação de seus integrantes, mas tem um modelo de gestão e organização identificado com a cultura dos direitos coletivos “controlados” pelo poder hierárquico, cuja figura principal é o Tuxaua. Assim, as escolas também são espaços de conflito regidos por certa organização cultural própria com fortes traços de submissão, obediência, aspirações e esperança.

A forma peculiar de gestão dessas escolas contém particularidades culturais (THOMAZ, 1995), que constituem suas identidades (GEERTZ, 1978; TASSINARI, 1995; LÉVI-STRAUSS, 1989; D. GLASER; OLIVEIRA, 1976; BARTH, 1969). Essa identidade de “escola para índios” ou “escola de brancos para os indígenas” não está claramente assumida pelas escolas da comunidade Guariba. Por enquanto, há apenas a intencionalidade, sobretudo explicitada pelo Tuxaua, em conferir às escolas uma identidade de “escola indígena”.

Essa conexão singular das escolas com a comunidade possibilita uma proximidade entre duas famílias linguísticas distintas (Makuxi e Wapixana) e alguns

tensionamentos, como o ensino da língua materna, cujos efeitos culturais são de difícil previsão.

Identificar para compreender quais são as influências internas e externas, presentes nos processos de gestão das escolas foi tarefa difícil por suas características ambíguas. No que se refere à relação entre a comunidade e o Tuxaua, ele e a comunidade em geral constituem-se como influências externas por não “fazerem parte oficialmente” da organização escolar. Entretanto, na prática, são partes efetivas das escolas, na medida em que, no contexto escolar, a Educação indígena e a Educação Escolar Indígena não são vistas separadamente pelos indígenas da comunidade, apesar de todos saberem que não se trata de propostas equivalentes. Elas se confundem no cotidiano dos processos escolares.

Nem todos os moradores da comunidade têm o hábito de participar das atividades relacionadas às escolas. Entretanto, posso afirmar que aqueles que participam o fazem de forma efetiva e, desse modo, influenciam a escola. Como exemplo, posso mencionar o caso dos colaboradores que desempenham funções nas escolas com as mesmas obrigações que os demais funcionários, mas o fazem sem benefício financeiro, apenas com o objetivo de participar para “fazer a diferença” colaborando com as escolas e a comunidade.

O Tuxaua, por sua posição política, influencia a todos e em todas as decisões, tanto da Comunidade Guariba quanto das escolas, participando efetivamente das ações e decisões das escolas, onde inclusive elabora e assina documentos, conjuntamente com os gestores ou sozinho. Ele assume sua interferência nas escolas como parte de suas atribuições de tuxaua. Demonstra conhecimento e trabalha para ter uma proposta educativa diferenciada nas escolas, valorizando as culturas presentes na Comunidade Guariba.

O processo analítico e a permanência no campo me permitem afirmar que há uma influência mútua entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Guariba, no município do Amajari, em Roraima. As interações e inter-relações podem ser percebidas em diferentes e diversas situações (ou ações) que ocorrem nas escolas e na comunidade, amplamente descritas nesta tese.

As manifestações culturais indígenas locais são parte inerente à forma como se dá a gestão das escolas. Entretanto, o projeto de escola indígena avança lentamente. Há resistências culturais e burocráticas com força de poder político que,

uma vez superadas, facilitarão tanto a compreensão do significado da escola indígena quanto da educação indígena. Esse “novo cenário” facilitará também a revisão e atualização da legislação específica.

Nesse sentido, formulei algumas sugestões aos setores responsáveis pela Educação Indígena no Estado de Roraima. Trata-se de providências que os mesmos podem encaminhar:

- 1- Preparar e assessorar os gestores escolares indígenas considerando a dinâmica social indígena local e as relações com a sociedade não indígena;
- 2- Assegurar a consulta e participação das respectivas comunidades indígenas na elaboração de políticas para a educação indígena, potencializando a “força” da união das comunidades para a identificação de suas demandas;
- 3- Viabilizar momentos de socialização de práticas escolares, por meio de assembleias e encontros;
- 4- Proporcionar formação dos professores para o trabalho pedagógico, considerando o contato com a sociedade não indígena.
- 5- Capacitar os gestores e docentes das escolas indígenas para a elaboração de ações (projetos, demandas legais, entre outros) que promovam a integração com outras esferas públicas (Cultura, Meio Ambiente, INPA, etc.), além das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- 6- Proporcionar esclarecimentos aos gestores e docentes escolas indígenas quanto à forma jurídica de constituir parcerias de cooperação em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Aprendi muito sobre o tema e o problema de pesquisa que estrutura esta tese, mas aprendi, sobretudo a observar, escutar e reconhecer o significado conferido pelos atores sociais às interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas da Comunidade Guariba. Aprendi e levo comigo inúmeras aprendizagens, construídas tanto no campo teórico conceitual quanto na experiência empírica. Levo também uma enorme dúvida: quais são as estratégias de mediação possíveis de desenvolver para articular os ideais da escola ocidental, republicana, laica e de qualidade com as especificidades da cultura indígena? Como

harmonizar ou colocar em diálogo democrático os mecanismos de controle do Estado e os mecanismos de controle e produção das culturas locais?

Considerando o quanto são complexas as culturas, pesquisar sobre os indígenas foi um exercício de construção, um pensar e repensar dos processos, das inter-relações existentes. As questões postas nesta tese têm como foco a gestão de escolas nas culturas indígenas, e que estão entrelaçadas em decorrência de um processo histórico e cultural.

As considerações finais explicitadas – pelo seu embasamento teórico e pela experiência empírica a que se vinculam – objetivam colaborar com outros estudos interessados em conhecer e compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas indígenas da Comunidade Guariba. Esta pesquisa é única, mas não definitiva, pois a concluo com novas indagações, as quais poderão fomentar novas pesquisas para examinar, avaliar e acrescentar novos conhecimentos a partir de outras perspectivas, além de gerar mais perguntas sobre a educação e as culturas indígenas.

Foto 25 - Darruana, símbolo da Terra Indígena Araçá.



REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Instituto de Documentação. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getulio Vargas, 1990.
- ALMADA, Manoel da Gama Lobo de. **Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 24, anno de 1787, v. 24, primeiro trimestre, 1861.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo, DIFEL, EDUC, 1976.
- ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projecto educativo das escolas**. 3.ed.Lisboa: Edições ASA, 1995. (Coleção Cadernos Pedagógicos).
- AMAJARI. **Bandeira do Município do Amajari**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro: Bandeira_Amajari.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bandeira_Amajari.jpg)>. Acesso em: 29 de set. 2010.
- AMAJARI. Secretaria de Educação do Município. **Relação das Escolas do Município do Amajari**, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16.ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Série Prática Pedagógica).
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação escolar e protagonismo indígena** - Cuiabá: EdUFMT, 2009. 148 p. (Coletânea Ed. Escolar Indígena; v. 1).
- BAENA, Antonio Ladislau Monteiro. Memória. **Revista Trimestral de História e Geographia**, Rio de Janeiro, Reimpressa em 1860 na Typographia de D. L. dos Santos, 1841. t. 3.
- BAQUERO. Marcello. **Pesquisa qualitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- BARBOSA, Reinaldo Imbrozio. Ocupação humana em Roraima. I. Do histórico colonial ao início do assentamento dirigido. Bol. Mus. Par. Emilio Goeldi **Antropologia**, v. 9, n. 1, p. 123-144, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo**. ed.rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998. p. 185-227.
- _____. **Los grupos étnicos y sus fronteras**: la organización social de las diferencias culturales. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

BENITES, Iracy Lima; REZENDE, Maria Aparecida. **Escola indígena e educação escolar indígena**: de mãos dadas com a autonomia e interculturalidade. Artigo apresentado no III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes locais, educação e autonomia. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2009. GT 2C – 01. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%20C-01%20%20Iracy%20Lima%20Benites%20e%20Maria%20Aparecida%20Rezende.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a06v2772.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. Olhares sobre os processos educativos dos povos ameríndios a partir de pesquisas contemporâneas. In: RAM – REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 9., Curitiba, UFPR, 2011, **Anais...** Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/RAM/arquivos/8_6_2011_10_35_33.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Grupos de trabalhos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/t_gt.htm> Acesso em: 27 maio 2009.

_____. Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR). **Resolução nº 41, de 31 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/res_41_03.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Decreto nº 5.484 de 27 de junho de 1928**. Senado Federal Subsecretaria de Informações. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=26194>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Decreto nº 8.072 de 20 de junho de 1910**. Câmara dos Deputados. Capítulo V. Das Povoações Indígenas. Art. 15. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacao-58095-pe.html>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L6001.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=26194>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. Diretório do Grupo de pesquisa no Brasil. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. Acesso em: 17 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES)**. Banco de teses e dissertações. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Nav.do?inicio=10>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2011** – Educacenso. 98000055-Secretaria Estadual – RR, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução FNDE/CD/ nº 045**, de 31 de outubro de 2003.

Disponível

em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0CB4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Findex.php%2Fresolucoes-2008%2F641res04531102008%2Fdownload&rct=j&q=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20FNDE%2FCD%2F%20n%C2%BA%20045%2C%20de%2031%20de%20outubro%20de%202003&ei=z4r7TJv1FYWCIAfr742QBQ&usq=AFQjCNHqAvnQyl2l4K_R6EmV82JBd8CPpA&sig2=6yj1suqU1XX0uvhQEzFqfA&cad=rja>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. Plano Nacional de Educação. PNE. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC: SEF, 2002.

_____. **Resolução Câmara de Educação Básica (CNB) Nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **SciELO**. Disponível em: <<http://search.scielo.org/index.php>>. Acesso em: 04 jun. 2010.

BRUNO, Lúcia. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMARGO, Eliane. Grafando o ágrafo: um ponto de vista lingüístico a partir do caxinauá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.).

Antropologia, história e educação. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2002.

CAMPOS, Ciro (Org.). **Diversidade socioambiental de Roraima.** Subsídios para debater o futuro sustentável da região. 2.ed. rev.Boa Vista: ISA, março 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural no contexto brasileiro:** questões e desafios. PUC-Rio/Novamerica, 2003. Disponível em:<<http://www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm>>. Acesso em: 14 out. 2010.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim (Org.). **Projeto político – Pedagógico da licenciatura intercultural.**Núcleo Insikiran/UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

COSTA, Carlos Odilon da.**Autonomia em Paulo Freire e a educação indígena.** 2005.Dissertação(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau –FURB, 2005.

COSTA, Sérgio; WERLE, Denílson Luís. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitários e as relações raciais no Brasil. In: SCHERER WARREN, Ilse et al. **Cidadania e multiculturalismo:** a teoria social no Brasil contemporâneo.Lisboa: Editora da UFSC e Socius, 2000.p. 82-116.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR).**Cultura indígena.** Disponível em: <<http://www.cir.org.br/portal/cultura>>. Acessado em: 02 set. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil.O Conselho Nacional de educação e gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 3, n.4, p.12-24, 2003.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução a antropologia social. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

EGGERATH, Pedro O. S. B. **O Valle e os índios do Rio Branco.** Conferencia realizada no Instituto Histórico e Geographico Brazieliro. Rio de Janeiro: Typographia Universal, 31 de maio de 1924.

FAMÍLIAS LIGUÍSTICAS. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL(ISA).**Povos indígenas no Brasil** - no outras famílias.2012. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>>. Acesso em: 21 out. 2012.

FARAGE, Nádía. **As flores da fala:** práticas retóricas entre os Wapishana. 1997. 298 p. (Tese de Doutorado).USP, São Paulo, 1997.

_____. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL(ISA). **Wapixana – Notas sobre as fontes**. 2008. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapixana/2009>>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL(ISA). **Wapixana – Quadro mais recente**. 1997. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapixana/2002>>. Acesso em: 30 maio 2010.

FARAGE, Nádia, SANTILLI, Paulo José Brando. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL(ISA). **Povos indígenas no Brasil**. Wapixana. Histórico do Contato, 1992. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapixana/2001>>. Acesso em: 29 set. 2010.

FERREIRA, Mariana K. Leal. A Ed. escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001.p. 71- 111.

FLORES, Lucio Flavio. **Adoradores do sol. Reflexões sobre a religiosidade indígena**. Petrópolis: Vozes, 2003

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na Educação Escolar Indígena. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (org). **Estado e povos indígenas**: bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: ContraCapa Livraria / LACED, 2002.p. 95-99.

FRANK, Erwin Heinrich. Os Macuxi são mesmo do “Caribe”? **Revista do NUSHA**, Roraima, Universidade Federal de Roraima, v. 1, n. 2, out. 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. **Escola Makuxi**: identidades em construção.2003. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem - Campinas, SP, 2003.

FREITAS, Luiz Aimberé Soares de. **Geografia e história de Roraima**. 5.ed. Manaus: Gráfica Belvedere, 1997.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Os Índios**. Disponível em: < http://www.FUNAI.gov.br/mapas/etnia/etn_rr.htm />. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Povos indígenas**. Disponível em: <<http://www.FUNAI.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). Ministério da Saúde. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas do Brasil/Makuxi**.

Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/makuxi>. Acessado em: 02 set. 2011 às 19:40.

_____.Ministério da Saúde. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA).**Quadro geral dos povos**. 2005. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em: 30 jun. 2011 às 18:23h.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec, 1989.
GATTI, Bernadete. In:PRIOLLI, Julia.É tudo na prática. **Revista Nova Escola**. Gestão escolar, São Paulo, Edição Especial, nov. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/tudo-pratica-423969.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTIL, Jeronildo Santana. **Mapa da Comunidade Guariba**. Desenho, 2010.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventario comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002).**Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

_____.Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPUONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía: métodos de investigación**.Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>.Acesso em: 02 set. 2011 às 20h.

_____.Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=14>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____.**Estados@** - Roraima. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr>> Acesso em: 29 set. 2010.

_____.**Nomes e classificação dos índios**.Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/brasil500/indios/nomes.html>>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____.**Política indigenista do século XVI ao século XX**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/indios/politica.html>>. Acesso em: 29 set. 2010.
JUSTINO, Oliveira Orlando. Autonomia das Escolas Indígenas: a posição dos professoresíndios. In: D`ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Do Roraima ao Orinoco, v.1:** observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. Tradução de Cristina Alberts-Franco. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodología de análisis de contenido:** teoría y práctica. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1980.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade:** gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988. 2 v. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LALANDE, ANDRÉ. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 23.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEMOS, Jerônimo de. **D. Alcuíno Mayer:** OSB 1895-1985. Rio de Janeiro: Mecanografia colégio de São Bento, 1985.

LÉVI- STRAUSS, C. Raça e história. In:_____. **Antropologia estrutural dois.** São Paulo, Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.p.19.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Antonio Carlos de S. **Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas,** n. 23, 2005.p. 71-90.

_____. Construindo modelos de gestão escolar. **Cadernos de organização e gestão escolar.** Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 1996. 32 p.

_____. **Organização escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2.ed. São Paulo: Cortez – Inst. Paulo Freire, 2002.

_____. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. **Inovação,** v. 4, n. 2-3, p.141-153, 1991.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Relator: Conselheiro). **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007.

_____. Cap. 1 Quem são e quantos são os índios no Brasil. In: **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜCK, Heloísa, et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **“Isso é coisa de vocês”**: os índios Canela e a escola. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na visão do professor indígena**. [Boa Vista]: [s.n.], 2001.Mimeo.

MAPA POLÍTICO. **Portal do Estado de Roraima (PORTALRR)**. Disponível em: <http://www.portalroraima.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=1>. Acesso em: 07 set. 2010.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen, 1999. In: AFONSO, Natércio. **Investigação naturalisada em educação: um guia prático e crítico**. Lisboa:ASA Editores, 2005. (Coleção em foco).

MARTÍNEZ M., Carlos Rodrigo; BURBANO P., José Bolívar. **La Educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi**. Quito, Abyayala, 1994.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 49, 1999, p. 11-17.

MELO, Maria Auxiliadora de Souza. **Metamorfoses do saber Macuxi/Wapichana: memória e identidade**. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2000.

MENDONÇA, Terezinha Furtado de. **Gestão escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena Cadete Adugo Kaiare**.Dissertação (Mestrado em Educação), na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá,2006.
MIRANDA, Danilo Santos de. **O valor da diferença**. São Paulo: SESC, SP, 2008.Prêmio Culturas Indígenas, Edição Xicão Xukuru, Ministério da Cultura, Gov Federal.

MONGIANO, Aldo. **Índios e brancos em Roraima**. Roraima: Centro de Informação Diocese, 1990. (Coleção histórico-antropológica n° 1).

_____. **Índios e brancos em Roraima**. Roraima: Centro de Informação Diocese, 1990. (Coleção histórico-antropológica n°2).

_____. **Roraima entre profecia e martírio**: testemunha de uma igreja entre índios a lembrança de Dom Aldo Mongiano, missionário da Consolata: Bispo de Roraima desde 1975 até 1996. Tradução de padre Bruno Schizzerotto. Boa Vista, RR: Diocese de Roraima, 2011.

MORIN, Edgar. A Noção do Sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O método IV. As ideias**: a sua natureza, vida, habitat e organização. Biblioteca Universitária, Portugal: Publicações Europa-América, 1991.

_____. **O método 1. A natureza da natureza**. 2. ed. Biblioteca Universitária, Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

_____; ALMEIDA, Maria da Conceição de. CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena**: em busca de um conceito de educação diferenciada. 2000. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, Marília, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de RR**. 2003. Tese (Doutorado) - Programa da História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: _____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de. **Clima organizacional e cultura escolar**: uma análise na Escola Estadual Almirante Tamandaré - comunidade Indígena Umariçu II., Município de Tabatinga. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2006.

PAREDES, José Bolivar Burbano. Educação indígena e identidade. In ASSIS, Eneida (Org.). **Ed. Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação das Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 49, dez. 1999.

PEREZ, Inayê Uliana. **Uso dos recursos naturais vegetais na comunidade Indígena Araçá, Roraima – Boa Vista**. 2010. Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Recursos Naturais (UFRR). Boa Vista, 2010.

PRIOLLI, Julia. É tudo na prática. **Revista Nova Escola**. Gestão escolar, São Paulo, Edição Especial, nov. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/tudo-pratica-423969.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

REPETTO, Maxim. **Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil**. 2002. 297p. (Tese de Pós-Graduação em Antropologia Social). Universidade de Brasília, 2002.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Repensando a educação indígena – Tuyuka-lauaretê**, 2004. Disponível em: <http://www.isma.org.br/artigos/educacao_indigena.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2012. às 17:20.

REZENDE, Maria Auxiliadora. In: PRIOLLI, Julia. É tudo na prática. **Revista Nova Escola**. Gestão escolar, São Paulo, Edição Especial, nov. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/tudo-pratica-423969.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

RORAIMA. 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Roraima>>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Portal do Estado de Roraima (PORTALRR). **Clima**. Disponível em: <http://www.portal.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=114&itemid=999999999>. Acesso em: 29 de set. 2010.

_____. Portal do Estado de Roraima (PORTALRR). **Vegetação**. Disponível em: <http://www.portalroraima.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=94&itemid=1>. Acesso em: 29 set. 2010.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de gestão. **EccoS – Revista Científica UNINOVE**, São Paulo, v. 6, n. 1, p 25-42, 2004.

SANTILLI, Paulo José Brando. **Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no vale do Rio Branco**. São Paulo: USP-NHII ; Fapesp, 1994. 119 p.

_____. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas do Brasil. Makuxi – Atividades produtivas, 2004a**. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/makuxi/740>>. Acesso em: 29 set. 2010.

_____.In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA).**Povos Indígenas do Brasil. Makuxi. – Histórico do Contato, 2004b.** Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/makuxi/735>>. Acesso em: 29 set. 2010.

_____.In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA).**Povos Indígenas do Brasil. Makuxi. identificação e localização, 2004c.** Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/makuxi/734>>. Acesso em: 29 set. 2010.

_____.**Os Macuxi: história e política no século XX.** 1989. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. SANTILLI, Paulo José Brando.Trabalho escravo e brancos canibais: uma narrativa histórica Macuxi. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico.** São Paulo : Unesp, 2002. p. 487-506

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade: alguns princípios para reencantar a educação. In: SANTOS, Akiko. SANTOS, Ana Cristina dos (Org.). **Educação transdisciplinar: ampliando horizontes.** 1.ed. Seropédica, RJ: EDUR, 2007.

_____.Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido IN:SANTOS, Akiko e SOMMERMAN, Américo (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

_____.**Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, nº37, pgs. 71 a 83. Rio de Janeiro: Editora Autores Associados, 2008.

SANTOS, Macae Maria Evaristo dos. **Práticas Instituintes de gestão das escolas Xacriabá.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues.**O Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol no contexto histórico da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e de Roraima.** 2011.Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação), Universidade São Marcos, São Paulo, 2011.

_____; SIQUEIRA, Neide Vieira de. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica.**Pesquisa em Debate**,São Paulo, Ed. 10, v. 6, n. 1, jan./jun. 2009.

SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. Cultura política e relação intercultural: indígena e não-indígenas na história de Roraima. In:_____.**Amazônia: espaço, cultura e visões de mundo.**Roraima:Editora UFRR, 2009.

SCARAMUCCI, Roberta de Angelis. O papel do Ministério Público na tutela dos interesses das populações indígenas.**Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 73, 01 fev. 2010. Disponível

em<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7176>. Acesso em: 05 dez. 2010.

SESC/SP. Ministério da Cultura, Governo Federal. **Prêmio culturas indígenas, Edição Xicão Xukuru**. São Paulo: SESC, SP, 2008. 431p.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall Leal (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. (Série antropologia e educação).

SILVA, Carlos Alberto Borges da. Contextos sócio-econômicos dos povos indígenas do norte e nordeste de Roraima. In: RORAIMA. Governo do Estado. Comissão Técnica Especial. **Decreto nº 1.161 de 05/02/1996**. Relatório sobre os estudos relativos às áreas indígenas situadas nas regiões norte e nordeste do Estado de Roraima. 1996.

SILVA, Enilton André da. Discursso na XXII Assembleia Regional das Lideranças Indígenas do Amajari, em 21 e 22 de fevereiro de 2011.

SILVA, Ineide G. **Entrevista**. Concedida a Maristela B. de Matos em 13 de maio, na Secretaria Estadual de Educação, na cidade de Boa Vista, Roraima, 2011.

SILVA, João Ignácio da. **Revista Trimensal de Historia e Geografia**, 2. ed. [S.l.], Typographia, 1872. t. 13.

SILVA, José Hamilton Gondim; GONDIM FILHO, José Hamilton; GONDIM, Darla Moreira. **O futuro?... Foi Ontem!... Uma leitura econômica sobre a insustentabilidade do “Desenvolvimento Sustentável”**. Brasília: Qualidade, 2008.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC / MARI / UNESCO, 1995. p.149-61.

SORIANO, Ramón. **Interculturalismo – Entre liberalismo y comunitarismo**. Córdoba: Almuzara, 2004

SOUZA, Naira. Escolas indígenas não são credenciadas.. **Folha de Boa Vista/RR/Web**, Boa Vista, ano 34, Ed. 557219, ago. 2010. Disponível em: <http://www.folhabv.com.br/Noticia_Impressa.php?id=92871>. Acesso em: 19 ago. 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

_____. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPUONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TEIXEIRA, Faustino. **Inculturação da fé e pluralismo religioso** – PPCIR-UFJF /RELAMI (Rede Ecumênica Latino-Americana de Missiolog@s). Disponível em: http://www.missiologia.org.br/cms/UserFiles/cms_artigos_pdf_45.pdf. Acessado em: 9 de janeiro de 2013.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPUONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2.ed. Porto Alegre: UniRitter, 2001, 151p. (Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis; 4)

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Enfoques de educação escolar indígena**. In: _____. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%20B-08%20-%20Marta%20Coelho%20Castro%20A.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Biblioteca digital de teses e dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/index.php> Acessado em: 27 jul. 2009 às 08:54.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, Bibliotecas Universitárias. **Biblioteca digital de teses e dissertações** Disponível em: <http://www.bc.ufrb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=4>. Acessado em: 28/07/2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Núcleo Insikiram. Programa **E´ma Pia**. Disponível em: <http://www.insikiran.ufrb.br/curso.htm>. Acessado em: 01 jul. 2011.

WAPIXANA, Instituto Socioambiental (ISA) - População, Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapixana/2010>. Acessado em: 25 jun. 2012

VASCONCELOS, André. **Desenvolvimento econômico e meio ambiente no Estado de Roraima**. 19 abr. 2004. Disponível em: <http://www.nosexistimos.org/saiba_mais_meio_ambiente_1.html>. Publicado em: <www.midiaindependente.org>. Acesso em: 05 jun. 2010.

VIEIRA, Jaci Guilherme (Org.). **O Rio Branco se enche de história**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À FUNAI

AO SENHOR ADMINISTRADOR EXECUTIVO REGIONAL DA FUNAI EM RORAIMA

Eu, MARISTELA BORTOLON DE MATOS, brasileira, casada, professora do Instituto Federal de Roraima, CPF 199 740 192-49, CI 70 234 – SSP/RR, aluna do Doutorado em Educação, da Unisinos – RS, residente na Rua da Gravioleira, 662, Bairro Caçari, na cidade de Boa Vista, solicita de Vossa Senhoria autorização para entrar nas Comunidades do Município do Amajari para realização de pesquisa pertinente a **Gestão Escolar e Comunidade Escolar**, no ano de 2010, 2011 e 2012.

Pede e aguarda deferimento.

Boa Vista, 18 de janeiro de 2010.

Maristela Bortolon de Matos

RECEBI
Em: 18/01/2010
Hs: 10:10

Assinatura

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO CIR

Boa Vista, 18 de janeiro de 2010.

AO SENHOR
Dionito José de Souza
Coordenador Geral do CIR
Nesta

Senhor Coordenador,

Meu nome é Maristela Bortolon de Matos, sou professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, aluna do doutorado em Educação, da UNISINOS – RS.

Estou em fase de pesquisa, buscando conhecer a Gestão Escolar Indígena no Município do Amajari, e que especificamente tenha na comunidade uma escola estadual e municipal, que apresentam vínculos a secretarias de educação distintas.

Por isso, solicito de Vossa Senhoria autorização para realizar minha pesquisa de Doutorado sobre a Gestão Escolar e Comunidade Escolar, com visitas no ano de 2010 e com pesquisa in loco nos anos de 2011 e 2012, nas escolas posteriormente definidas por esta instituição e comunidade.

Segue anexo espelho inicial do projeto de pesquisa.

Respeitosamente,



Maristela Bortolon de Matos

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA
RECEBI: 18.1.01.2010
Elaine Frenette

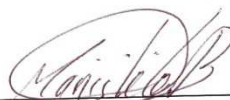
APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO DO MUNICÍPIO DE AMAJARI

A Senhora Dielci de Oliveira Bortolon
MD. Secretária de Educação, Cultura e Desporto do Município do Amajari

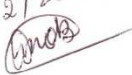
Eu, MARISTELA BORTOLON DE MATOS, brasileira, casada, professora do Instituto Federal de Roraima, CPF 199 740 192-49, CI 70 234 – SSP/RR, aluna do Doutorado em Educação, da Unisinos – RS, residente na Rua da Gravioleira, 662, Bairro Caçari, na cidade de Boa Vista, solicita de Vossa Senhoria autorização para realizar pesquisa nas escolas Indígenas do Município do Amajari, nos anos de 2011 e 2012, sendo solicitada autorização a Vossa Senhoria visto que pretendo realizar a pesquisa em escolas não possuem diretores.

Pede e aguarda deferimento.

Boa Vista, 8 de fevereiro de 2010.



Maristela Bortolon de Matos

Recebido em
15/02/2010


APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA TUXAUA MANOEL HORÁCIO

A Senhora Clesneide Vieira Marques
MD. Diretora da Escola Tuxaua Manoel Horácio

Eu, MARISTELA BORTOLON DE MATOS, brasileira, casada, professora do Instituto Federal de Roraima, CPF 199 740 192-49, CI 70 234 – SSP/RR, aluna do Doutorado em Educação, da Unisinos – RS, residente na Rua da Gravioleira, 662, Bairro Caçari, na cidade de Boa Vista, solicita de Vossa Senhoria autorização para realizar pesquisa na Escola Tuxaua Manoel Horácio do Município do Amajari, nos anos de 2011 e 2012,

Pede e aguarda deferimento.

Boa Vista, 27 de julho de 2010.

Maristela Bortolon de Matos

Clesneide Vieira Marques
Profª Responsável
Esc. Est. Indígena Tuxaua Manoel Horácio
Part. Nº 2252/09 08/10/09 SECD
Recebido
02/08/10 JG

APÊNDICE E - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO TUXAUA DA COMUNIDADE INDÍGENA GUARIBA

Ao Senhor Adelinaldo Rodrigues da Silva
MD. Tuxaua da Comunidade Indígena do Guariba

Eu, MARISTELA BORTOLON DE MATOS, brasileira, casada, professora do Instituto Federal de Roraima, CPF 199 740 192-49, CI 70 234 – SSP/RR, aluna do Doutorado em Educação, da Unisinos – RS, residente na Rua da Graviolera, 662, Bairro Caçari, na cidade de Boa Vista, solicita de Vossa Senhoria autorização para realizar pesquisa na Escola Tuxaua Manoel Horácio e Comunidade Indígena do Guariba do Município do Amajari, nos anos de 2011 e 2012, conforme pré-projeto em anexo.

Pede e aguarda deferimento.

Boa Vista, 27 de julho de 2010.


Maristela Bortolon de Matos

Adelinaldo Rodrigues da Silva
TUXAUA
Comunidade Indígena Guariba Amajari
RG: 134.263

Recebido
15 horas
do dia 02.08.2010

APÊNDICE F - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RR

Boa Vista, 28 de janeiro de 2011.

A Senhora Antonia Vieira Santos.

MD. Secretária de Educação, Cultura e Desportos de Roraima (SECD)

Nesta

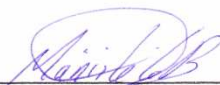
Senhora Secretária,

Eu, Maristela Bortolon de Matos, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, doutoranda em Educação da UNISINOS – RS, venho através desta solicitar autorização e informações para a realização de minha pesquisa, que irá realizar-se na Escola Estadual Tuxaua Manoel Horácio, localizada no município do Amajari, com o objetivo compreender como se constitui o cotidiano escolar.

Para esclarecer e obter informações faz-se necessário entrevistar o responsável pela Educação Indígena da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima, objetivando compreender as diretrizes oficiais para a organização das escolas das comunidades indígenas.

Segue em anexo as informações que necessito para a realização da pesquisa.

Respeitosamente,



Maristela Bortolon de Matos

Recebido em: 28/01/11
Folha: 10 - 58
Assinado por: [assinatura]
Coordenadora Regional de Educação
Município: Amajari

APÊNDICE G - CENSO

CENSO

1. Endereço completo: _____
2. Residência: () Própria () Alugada () Emprestada
() Outra condição _____
3. Água: () Poço ou nascente (Na propriedade)
() Outro _____
4. O abastecimento de água utilizada neste domicílio é:
() Canalizada em pelo menos um cômodo.
() Canalizada em pelo menos dois ou mais cômodos.
() Canalizada só na propriedade ou residência.
() Não canalizada.
5. Existem banheiros nesta residência? () Sim () Não
Se a resposta for negativa:
6. Neste terreno ou propriedade existe sanitário utilizado pelos moradores?
() Sim () Não
7. Rede geral de esgoto ou pluvial:
() Fossa séptica. () Fossa rudimentar
() Outro escoadouro () Não possui nenhuma rede geral.
8. O lixo da propriedade e/ou residência é:
() Coletado por serviço de limpeza. () Queimado (na propriedade)
() Enterrado (na propriedade) () Tem outro destino.
() Jogado em rio ou lago. () Jogado em terreno baldio ou logradouro.
(...) Jogado num buraco no quintal (...) Jogado num buraco coletivo
() Queimado (na propriedade) em um buraco.
9. Sabe ler e escrever?
() Sim () Não
10. A residência possui ____ cômodos. Quais? _____
11. Completar o quadro com as pessoas que moram nesta residência, identificando com asterisco quem forneceu as informações:

Nome	Sexo	Idade	Etnia	Grau de parentesco	Grau de instrução	Língua que fala

Utilizar a numeração abaixo para identificação do grau de instrução no quadro acima:

1. Alfabetização de adultos
- 2 Antigo primário
- 3 Antigo ginásio
- 4 Antigo técnico, científico, etc.

- 5 Ensino fundamental ou 1º grau completo
 6 Ensino fundamental ou 1º grau incompleto
 7 Ensino médio ou 2º grau completo
 8 Ensino médio ou 2º grau incompleto
 9 Superior Completo
 10 Superior incompleto

12. Valor total de rendimento da família _____

13. Vivem de: () Emprego fixo () Trabalham por conta

Onde trabalham as pessoas que residem na casa?

14. Recebem alguma bolsa do governo?

() Bolsa Família () Outra (s) _____

15. Meio de transporte que possuem: _____

16. Meio de transporte que utilizam: _____

17. Qual é o tamanho de sua propriedade? _____

18. Alguém desta residência possui alguma deficiência física ou mental?

19. Possui religião?

() Sim

() Não

Se a resposta for sim qual? _____

20. Têm roça?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa identificar se ela é:

() individual

() coletiva

() individual e coletiva

21. Acha as escolas importantes para a Comunidade?

() Sim

() Não

Por quê?

22. Participa da escolha do diretor da escola? () Sim

() Não

23. Caça?

() Sim

() Não

Com o

que? _____

O que caça mais?

24. Pesca?

() Sim

() Não

Que tipos de peixes?

25. Dormem em: () Rede () Cama

26. Possui cama em sua residência? () Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, quantas? _____

27. Quais os costumes dos ancestrais que vocês usam em seu cotidiano?

28. Onde colocam as pessoas que morreram?

29. É casado (a): () Sim

() Não

Se a resposta for sim:

() Civil

() Religioso

() Outro _____

APÊNDICE H - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO GERAL

- ✓ Identificar a que etnia pertence o entrevistado e se reside na comunidade do Guariba. Se afirmativo a quanto tempo reside nela e se negativo identificar onde reside e se já residiu na comunidade do Guariba
- ✓ O significado da escola para ele e para a comunidade;
- ✓ A motivação e a periodicidade da sua participação nas atividades da escola (sempre, às vezes, quando convidado, nem quando convidado, por que já faz parte dela como funcionário);
- ✓ O significado que atribui à Escola Municipal e estadual ou se as percebe como se fossem apenas uma;
- ✓ Necessidades da comunidade que são “atendidas” pela escola e o que poderia ou deveria ser diferente.
- ✓ O processo de escolha do diretor - tem vários candidatos ou não; quem vota; voto direto ou secreto; é uma atividade da escola ou da comunidade;
- ✓ A influência da cultura escolar na cultura indígena e vice-versa.

ROTEIROS ESPECÍFICOS

ROTEIRO ESPECÍFICO “A”: **Tuxaua e Vice Tuxaua**

- ✓ Influência e responsabilidade com a escola e no cotidiano escolar;
- ✓ Dificuldades que encontra na realização das atividades referentes às escolas.

ROTEIRO ESPECÍFICO “B”: **Responsável pela educação indígena nas Secretarias de Educação do Estado e do Município**

- ✓ Critérios para a escolha dos gestores;
- ✓ Formação dos funcionários, professores e gestores para o desempenho das respectivas funções;
- ✓ Socialização das informações e acesso à documentação no contexto das escolas;
- ✓ Auxílio técnico e pedagógico disponibilizado aos gestores;

- ✓ Divulgação e/ou implantação nas escolas, das normas legislativas e das diretrizes político-pedagógicas de dimensão macro e micro;
- ✓ Organização burocrática das Secretarias no que tange às escolas;
- ✓ Formas de ingresso no corpo docente e critérios para trabalhar nessas escolas pesquisadas;
- ✓ Organograma da escola e se afirmativo, como se define a ocupação das funções;
- ✓ Recursos disponíveis para as escolas (financeiro, merenda e transporte escolar);
- ✓ Orientações das Secretarias para a elaboração do projeto político-pedagógico e o conselho escolar;
- ✓ Pontos positivos e negativos na administração e organização das escolas das comunidades indígenas;
- ✓ Diferenças entre o atendimento às escolas indígenas e às escolas rurais.

ROTEIRO ESPECÍFICO “C”: Responsáveis pela Escola Municipal e estadual

- ✓ Diretrizes político-pedagógicas e administrativas a cumprir;
- ✓ Organograma da escola, identificando número de trabalhadores e suas respectivas funções;
- ✓ Critérios para definição de quem ocupa cada função;
- ✓ Conselho Escolar e Projeto Político-Pedagógico, se há, investigar os processos de elaboração, execução e avaliação;
- ✓ Compreender a trajetória da ocupação da função de gestor ;;
- ✓ Compreender a dinâmica da organização e o significado das reuniões administrativas, pedagógicas e de pais;
- ✓ Projetos em execução ou previstos no momento para a escola (curricular e/ou extracurricular);
- ✓ Merenda (municipal e estadual): o cardápio; a distribuição (semanal, mensal); o controle dos mantimentos; a organização do estoque e consumo diário considerando a origem (municipal e estadual);
- ✓ O transporte escolar: funcionamento e responsabilidade de quem;

- ✓ Séries e turnos de atendimento aos estudantes (regime multisseriada, sala compartilhada);
- ✓ Dificuldades de gestão;
- ✓ Implantação das diretrizes oficiais para a organização da escola;
- ✓ Em que consiste o cotidiano do gestor desta escola.

ROTEIRO ESPECÍFICO “D”: **Professores**

- ✓ Formação geral e específica para a docência;
- ✓ Atividades que desenvolvem na escola, além de ministrar aulas (reforço, projetos);
- ✓ Recursos materiais e didáticos pedagógicos.

ROTEIRO ESPECÍFICO “E”: **Responsável pelo Centro Regional**

- ✓ A função do Centro regional;
- ✓ Atividades que desenvolve no Centro regional;
- ✓ Dificuldades de gestão;
- ✓ Implantação das diretrizes oficiais para a organização da escola: elaboração do projeto político-pedagógico, conselho escolar, regimento interno das escolas, etc.;
- ✓ Pontos positivos e negativos na administração e organização das escolas das comunidades indígenas;
- ✓ Como ocorre a escolha do responsável pelo Centro Regional.
- ✓ Divulgação e/ou implantação nas escolas, das normas legislativas e das diretrizes político-pedagógicas de dimensão macro e micro, informações;

APÊNDICE I – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO A OPIR

Boa Vista, 10 de março de 2011.

Ao Senhor
Enilton Andre da Silva
Coordenador da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR)
Nesta

Senhor Coordenador,

Meu nome é Maristela Bortolon de Matos, sou professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, aluna do doutorado em Educação, da UNISINOS – RS.

Estou em fase de pesquisa, buscando conhecer as Escolas Indígenas da Comunidade Indígena do Guariba e a Cultura indígena, no Município do Amajari, e que especificamente tenha na comunidade uma escola estadual e municipal, que apresentam vínculos a secretarias de educação distintas.

Por isso, solicito de Vossa Senhoria autorização para realizar minha pesquisa de Doutorado, com pesquisa etnográfica no período de fevereiro a abril de 2011 nas escolas e comunidade. E que posteriormente com visitas esporádicas.

Maristela Bortolon de Matos
Respeitosamente,

Maristela Bortolon de Matos

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO À FUNAI

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
ADMINISTRAÇÃO EXECUTIVA REGIONAL DE BOA VISTA-RR

AUTO Nº 07/-GAB /AER/BVB - RR

Boa Vista-RR, 26 de janeiro de 2010.

AUTORIZAÇÃO

A Fundação Nacional do Índio – FUNAI, órgão da Administração Pública Federal, vinculada ao Ministério da Justiça, instituída nos termos da Lei Nº 5.371 de 05 de novembro de 1967, com sede e foro em Brasília-DF, através de sua ADMINISTRAÇÃO EXECUTIVA REGIONAL DE BOA VISTA-RR, situada na Rua Bento Brasil, 536 - E, Centro, nesta cidade de Boa Vista-RR, para fins de direito e efeitos legais, **AUTORIZA**, a senhora **MARISTELA BORTOLON DE MATOS**, portadora do RG: 70234 SSP/RR, CPF: 199.740.192-49 a entrar nas terras indígenas do Município de Amajari, no ano de 2010, 2011 e 2012. O objetivo da entrada é realizar pesquisas pertinente a **GESTÃO ESCOLAR E COMUNIDADE ESCOLAR**. Destarte, solicitamos a entrega de relatório final dos trabalhos realizados nas terras indígenas.


GONCALO TEIXEIRA DOS SANTOS
Administrador da FUNAI/RR

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE AMAJARI



PREFEITURA MUNICIPAL DE AMAJARI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
“EDUCAÇÃO MAIS PERTO DE VOCÊ”

AUTORIZAÇÃO

Eu **DIELCI MARIA OLIVEIRA BORTOLON**,
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto do Município de Amajari,
nomeada através do Decreto 002/2010, autorizo a Senhora **MARISTELA
BORTOLON DE MATOS**, doutoranda em Educação da Universidade do Vale do
Rios dos Sinos-RS (**UNISINOS**), a fazer uma pesquisa nas Escolas Indígenas que não
possui grupo gestor no Município de Amajari-Roraima, nos anos de 2011 e 2012.

Dielci Maria Oliveira Bortolon
Secretária Municipal de Educação Cultura e Desporto
Decreto 002/2010

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA TUXAUA MANOEL HORÁCIO

A Senhora Maristela Bortolon de Matos

Venho através de esta autorizar que MARISTELA BORTOLON DE MATOS, brasileira, casada, professora do Instituto Federal de Roraima, CPF 199 740 192-49, CI 70 234 – SSP/RR, aluna do Doutorado em Educação, da Unisinos – RS, residente na Rua da Graviolera, 662, Bairro Caçari, na cidade de Boa Vista, para realizar pesquisa na Escola Tuxaua Manoel Horácio do Município do Amajari, nos anos de 2011 e 2012,

Boa Vista, 30 de julho de 2010.

Clesneide Vieira Marques
Profª Responsável
Esc. Est. Indígena Tuxaua Manoel Horácio
Port. Nº 2252/09 08/10/09 SECD

Clesneide Vieira Marques
Diretora da Escola Tuxaua Manoel Horácio

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DO TUXAUA DA COMUNIDADE INDÍGENA GUARIBA

A Senhora Maristela Bortolon de Matos

Venho através de esta autorizar que MARISTELA BORTOLON DE MATOS, brasileira, casada, professora do Instituto Federal de Roraima, CPF 199 740 192-49, CI 70 234 – SSP/RR, aluna do Doutorado em Educação, da Unisinos – RS, residente na Rua da Graviolera, 662, Bairro Caçari, na cidade de Boa Vista, para realizar pesquisa na Escola Tuxaua Manoel Horácio do Município do Amajari, nos anos de 2011 e 2012,

Boa Vista, 30 de julho de 2010.

Adelinaldo Rodrigues da Silva
TUXAUA
Comunidade Indígena Guariba
RG: 134.263

Ao Senhor Adelinaldo Rodrigues da Silva
Tuxaua da Comunidade Indígena do Guariba

ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DO CIR



CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA

AUTORIZAÇÃO

O Conselho Indígena de Roraima – CIR, autoriza a aluna do Doutorado em Educação, da UNISINOS - RS, senhora Maristela Bortolon de Matos RG: 70234- SSP/RR CPF: 199 740 192-49. A entrar na comunidade Guariba região do Amajári, no período de 31 de janeiro a 17 de dezembro de 2011, com objetivo de realização de pesquisa pertinente a Gestão Escolar e Comunidade Escolar.

Boa Vista-RR, 28 de janeiro de 2011.

Dionito José de Souza

Coordenador Geral do CIR