



GT14 - Sociologia da Educação – Trabalho 535

O MOVIMENTO DOCENTE INDÍGENA DESAFIOS NO ALTO RIO NEGRO, AM

Elie Ghanem – FEUSP

Tathiana Madja de Sousa - FEUSP

Agências Financiadoras: CNPq, Fapesp

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre educação escolar indígena no Alto Rio Negro, especificamente quanto à participação docente, tanto dentro quanto fora de suas escolas. Aponta também desafios do movimento docente. A base empírica da pesquisa resultou de um conjunto de entrevistas e conversas com professores, intelectuais e autoridades indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira, AM. Tendo a possibilidade de dominar o conhecimento dos “brancos”, os professores indígenas se firmaram como os líderes mais qualificados para negociar direitos. Para além do âmbito da sala de aula, esses professores assumiram funções importantes também fora de suas comunidades, chegando a conquistas significativas. Do diagnóstico da situação atual, foi possível depreender que houve muitos êxitos, porém, as sociedades indígenas precisarão lidar com o problema da institucionalização do movimento e o consequente distanciamento em relação aos interesses das comunidades.

Palavras-chave - Professores indígenas, Participação, Inovação educacional, Noroeste Amazônico

Introdução

No Brasil, o município com maior população indígena é São Gabriel da Cachoeira, na região do Alto Rio Negro, extremo noroeste do estado do Amazonas. Ali, vivem em torno de 40 mil pessoas, a quase totalidade dividida em vinte e três povos, falantes de dezenove línguas. Segundo Gersem Baniwa (2012), com a eleição de indígenas para a prefeitura em 1997, foi dado um grande impulso à escolarização. Havia 173 escolas municipais, 325 professores e 1855 alunos e, após catorze anos, contavam-se 245 escolas, 735 professores e 9685 alunos. Havia somente 40 indígenas com ensino superior, egressos da primeira turma de licenciatura em filosofia, oferecida pela Universidade Federal do

Amazonas. Em 2011, estimavam-se 500 indígenas diplomados em nível superior e 600 estudantes nesse nível, contando mais uma centena em Manaus.

Essas configurações resultaram de diferentes fatores, dentre os quais assomam os processos políticos que incluíram uma expressiva sintonia entre as organizações de professores e as suas comunidades de origem. Detalhes desse processo, com variados depoimentos e minuciosas informações já foram compendiados em Cabalzar (2012). Este texto leva em conta tais dados e reporta resultados de pesquisa¹ sobre essa participação de docentes indígenas, dando por suposto que esse tipo de investigação pode contribuir com a área mais ampla da educação.

Embora não seja desprezível o acúmulo de conhecimentos sobre o magistério, inclusive sobre sua atuação sindical, há escassez de obras na literatura específica sobre participação docente no Brasil, tendo em vista influir no direcionamento das políticas educacionais. Além disso, conhecer as características de uma atuação de professores(as) que visa a definir políticas de educação pode levar a uma reflexão sobre práticas escolares democráticas. Silke Weber (2003), por exemplo, observa um aprofundamento do debate sobre questões educacionais em decorrência do qual o professorado, a partir da década de 1980, passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, inclusive na democratização da sociedade brasileira. Sobre esses aspectos, a experiência de professores(as) indígenas carrega componentes inspiradores para o magistério brasileiro.

A respeito dessa experiência, apresentam-se aqui posições de autoridades, intelectuais e docentes indígenas sobre seu envolvimento na área da educação escolar, inclusive suas críticas quanto aos rumos do movimento. Essas informações são expostas na próxima seção deste texto, para uma imagem da participação de docentes indígenas no Alto Rio Negro. Na seção seguinte, são sumariados desafios apontados nas declarações daquelas mesmas pessoas, fundamentando, ao final, as conclusões de que o movimento de docentes indígenas deu lugar à institucionalização e atravessa um período de estagnação, enquanto a hierarquia administrativa governamental predomina como influência no cotidiano das escolas indígenas.

¹ A pesquisa contou com apoio da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Quando os(as) professores(as) indígenas assumiram um projeto de educação dentro de suas comunidades, marcando a busca da superação de um caráter historicamente colonialista de escola indígena, constituíram-se enquanto um movimento sociopolítico, ultrapassando o âmbito de cada estabelecimento escolar.

Participação docente

Segundo Marta Azevedo², os(as) professores(as) indígenas deixaram a função de monitores(as) bilíngues, uma primeira forma precarizada de professor(a), e passaram a tomar a frente da educação escolar, redefinindo sua filosofia e significados. Esses acontecimentos foram favorecidos pela iniciativa da Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), que, em 1998, juntou-se ao ISA (Instituto Socioambiental) e comunidades indígenas dos afluentes Içana, Tiquié e Uaupés no projeto Educação Escolar Indígena. Os recursos foram principalmente fornecidos por organizações norueguesas. O projeto apoiou experiências escolares orientadas para substituir antigas práticas governamentais e de missões católicas salesianas. Além da implantação de escolas de ensino fundamental, dedicaram-se à valorização de línguas minoritárias, à formação de lideranças e à capacitação técnica. No contexto desse projeto, referindo-se à Semec (Secretaria Municipal de Educação) no período 2005-2008, Cabalzar e Oliveira destacam:

A Semec passou a apoiar política e financeiramente, através de parcerias, a Escola ~~Ut~~tapinoona-Tuyuka, a Escola Pamáli-Baniwa e Coripaco, a Escola Khumuno ~~Wá~~Kotiria, a Escola Yupuri-Tukano e a Escola Ye'pa Mahsã-Tukano, participando efetivamente das discussões e reconhecendo seus projetos político-pedagógicos específicos, que estavam engavetados fazia três anos. É importante ressaltar que as experiências feitas nas escolas piloto³ sempre seguiram as orientações e diretrizes nacionais para a educação escolar indígena e tinham como meta principal influenciar as políticas públicas, na flexibilização de seus programas e planos de governo, para atender à diversidade étnica do rio Negro. Em outras palavras, se tais experiências-piloto tivessem êxito, suas propostas poderiam ser transformadas em políticas públicas inovadoras, garantindo maior autonomia aos povos indígenas para decidirem como deveriam funcionar suas escolas, escolher seus professores, definir sua política linguística, produzir literatura e materiais didáticos, calendário de atividades, metodologia de trabalho pedagógico e definir suas parcerias. (CABALZAR, OLIVEIRA, 2012, p. 37).

² Marta Maria do Amaral Azevedo é antropóloga, demógrafa, ex-presidente da Funai-Fundação Nacional do Índio e presidente do Nepo-Núcleo de Estudos de População, da Unicamp. Entrevista em 20 de agosto de 2015.

³ Uma apresentação da proposta da Escola ~~Ut~~tapinoona Tuyuka e uma descrição de suas práticas podem ser encontradas em Ghanem (2016). Da mesma maneira, há um quadro suficiente sobre a Escola Khumuno ~~Wá~~Kotiria em Abbonizio e Ghanem (2016) e outro sobre a Escola Pamáli-Baniwa e Coripaco em Diniz (2011).

Tais condições se somaram a características próprias do novo professorado indígena que foi surgindo. Pelo fato de dominar o saber a respeito do mundo para fora do âmbito indígena, o processo de escolarização permitiu a professores(as) indígenas maior capacidade de articulação política a favor dos interesses de suas comunidades. Grupioni (2008, p. 10) reafirma que “Um professor indígena dificilmente desempenha só esse papel (...)”, quer dizer, geralmente alguém que exerce liderança local é que assume também a função docente. Como líderes de suas comunidades, frequentemente têm papel de liderança também fora. Dessa forma, mantiveram relações de diálogo mais igualitárias e o aperfeiçoamento das estratégias de resistência (LUCIANO, 2011, p. 132).

Em seu depoimento, Azevedo também assinalou que o surgimento do movimento de professores indígenas coincidiu com a explosão das mobilizações pela demarcação dos territórios, que estiveram na base do surgimento da Foirn. Como expressão associativa do movimento, a OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues) surgiu em 1986 e foi a primeira forma de mobilização de professores. Juntamente com a Copiar (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima), de 1989, a OGPTB desempenhou papéis decisivos na definição de políticas públicas de educação (BENDAZZOLI, 2011, p. 48).

Domingos Agudelos,⁴ também assegurou que, com esse movimento, a escola indígena se concretizou enquanto pensamento e diretriz, embora o projeto de escola indígena tenha encontrado limites no processo de municipalização das escolas, quando as secretarias de educação passaram a definir medidas alienadas do desejo das comunidades. Para Agudelos, o movimento indígena também passou por uma institucionalização dentro da qual seus militantes se distanciaram dos interesses da população.

O modo emblemático pelo qual mulheres e homens indígenas assumiram suas escolas e se tornaram professoras e professores em um sistema educacional ainda marcado por uma recorrente herança colonial merece uma atenção especial para as suas peculiaridades. A experiência narrada pelo professor Gersem Luciano⁵ e as memórias da professora Marta Azevedo refazem a trajetória do movimento dos(as) professores(as) indígenas.

⁴ Domingos Sávio Camico Agudelos foi Secretário da Educação e vice-prefeito em São Gabriel da Cachoeira entre 2013 e 2016. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2016. Agudelos é de origem baniwa do baixo Içana, falante do nheengatu.

⁵ Gersem Luciano é de origem baniwa, professor da Faculdade de Educação da Ufam (Universidade Federal do Amazonas) e coordenador do Fórum de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas (Foreeia).

De um modo geral, Luciano (2011) revela que a reflexão a respeito do papel do professor é precedida por uma compreensão do lugar ocupado pela escola nas sociedades indígenas. Observa-se que docentes assumem decisões não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na vida ao redor da escola, negociando direitos frente ao Estado nacional. Ele entende que a escola compõe uma estratégia pela qual indígenas podem aperfeiçoar suas relações com a sociedade não indígena por meio de um processo caracterizado como “domesticação do saber” (LUCIANO, 2011, p. 175).

São múltiplas as funções e os valores assumidos pelas escolas no interior das sociedades indígenas e um tipo de perspectiva que sobressai é a de contribuir para a realização de projetos comunitários de futuro. Também para Agudelos, a escola se presta a ser instrumento para o projeto de vida da comunidade, tendo em vista que muitos(as) indígenas querem melhorar a vida em seu território, embora também haja quem pretenda se deslocar para as cidades e ter uma profissão urbana. Ele acrescenta que, do ponto de vista da participação docente, o processo de escolarização teve igualmente grande importância para formar professores(as) enquanto militantes da causa indígena e agentes mais estrategicamente preparados(as) para lidar com a sociedade não indígena.

A este respeito, Luciano critica o recorrente esforço por caracterizar uma função de preservação cultural que a escola teria. Ele entende que a difusão da cultura indígena em seus aspectos multifacetados não deve ser reduzida ao âmbito institucionalizado da sala de aula. Mas, admite que, ainda dentro de uma lógica colonial e civilizatória, a escola mudou a vida daqueles que se tornariam professores(as), como mostra a sua própria experiência.

Na aldeia, quase tudo era partilhado na família e na comunidade, ao contrário da missão, onde a comida, o pão, embora produzidos pelos indígenas, não podiam comer. (...) Tudo isso, desde o início, me despertou forte sensação de injustiça, de desigualdade, uma vez que o cheiro do pãozinho e da comida despertava uma sensação estranha, perguntando por que era assim, por que eu e meus colegas indígenas não podiam partilhar daquilo. A resposta interna era: vou estudar, ainda que com muito sacrifício (e foi muito sacrifício), para, um dia, ter acesso àquele pãozinho e àquela comida. (LUCIANO, 2011, p. 17).

Para ele, nesse processo de escolarização em um regime racista, muitas pessoas adquiriram outra consciência política e perceberam que a docência poderia ser uma saída para reivindicar direitos e atuar em favor de seus grupos sociais. Dessa forma, trata-se de uma luta que começou no âmbito da escola, quando os povos indígenas decidiram assumir o projeto de educação escolar.

Na mesma linha, Marta Azevedo informou que, desde quando começou a trabalhar com os Guarani Kaiowa no Mato Grosso do Sul, em 1978, percebeu que tinham interesse latente pela escola. Ela passou meses aprendendo a língua guarani com o objetivo de trabalhar roças comunitárias com as mulheres e, quando apresentou seu projeto, elas demonstraram desinteresse e convidaram a pesquisadora a ensinar nas escolas, queriam aprender a língua portuguesa. Havia muitas escolas da Funai cujas professoras não entendiam a língua local e normalmente ocupavam o cargo na condição de parentes dos chefes de postos. Azevedo presenciou as discussões em torno da necessidade de formação de professores(as) indígenas, que, até então, assumiam a função de monitores(as) nas salas de aula, como uma espécie de auxiliares de docentes, apenas repetindo a aula na língua local. Passaram a querer assumir a sala de aula não mais como um simples auxiliares.

Não somente o desejo de redefinir o papel do(a) professor(a), mas também de reestruturar o projeto de escola indígena, superando as marcas deixadas pelo colonialismo, impulsionaram a explosão do movimento de docentes indígenas. De acordo com Azevedo, como pioneira na articulação do movimento de professores(as) indígenas, a OGPTB foi realizando encontros entre diferentes etnias para discutir e encaminhar soluções. Desses encontros, surgiu a Copiar, visando a um movimento independente, com financiamento próprio, pois o movimento dependia ainda de organizações estrangeiras. Com a participação da imprensa, de autoridades políticas, instâncias universitárias, representantes de movimentos sociais e outros setores da sociedade, os encontros procuravam discutir os problemas da educação indígena e produzir um documento final que reunisse princípios pedagógicos, os quais acabaram por pautar a construção de políticas de educação indígena.

Em seu conjunto, as pessoas que forneceram informações para esta pesquisa pressupõem que o(a) professor(a) indígena, diferentemente do restante do magistério no Brasil, apresenta a particularidade de ser militante, uma liderança diretamente envolvida com as questões do grupo do qual faz parte, assumindo papéis que extrapolam o espaço da sala de aula. É uma figura muito distinta daquela apresentada pelo movimento de profissionalização do magistério, que Sarti (2012) diz não atender aos anseios dos professores, “considerados como referenciais passivos do processo de profissionalização de seu ofício, ocupando o lugar de consumidores de discursos e produtos formativos que lhes são propostos para a formação continuada e/ou em serviço”. Longe disso, Azevedo ressaltou que o movimento indígena não está apartado do movimento de professores indígenas, sendo que este protagonizou o formato daquele: organização de encontros,

estudo, leitura e reflexão, produção de documentos. Assim, o movimento dos professores legou ao movimento indígena a luta pela autonomia e a importância da autodeterminação.

Uma expressão desse formato de atuação diz respeito ao modo como participantes do movimento definiram o papel dos(as) professores(as) nos encontros. Em um destes, presenciado por Azevedo em uma aldeia Tapirapé, em 1987, o papel do(a) professor(a) foi descrito no documento final como uma “liderança para fora”, uma espécie de escriba, tendo em vista a importância do papel da interlocução. Saber falar bem o português para negociar com os “brancos” passou a ser um requisito fundamental para a escolha das lideranças e o(a) professor(a) acabava cumprindo essa função recorrentemente.

Como uma das poucas pessoas escolarizadas em sua aldeia, Gersem Luciano Baniwa relatou que sempre era indicado para participar de assembleias e deliberações a respeito dos destinos de sua comunidade, assumindo cargos de responsabilidade nas associações indígenas e em outros lugares. Os estudos lhe permitiram qualificar a sua atuação enquanto liderança indígena, ampliando a possibilidade de intervenção a favor dos direitos (LUCIANO, 2011, p. 22). Ele promoveu mudanças significativas a favor dos povos indígenas, ocupando cargos variados. Depois de responder pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, onde tomou medidas inéditas, assumiu a Coordenação Geral de Educação Indígena do MEC, em 2008. Ali, atuou na criação dos Territórios Étnico-educacionais, na transformação da escola rural - antigamente oferecida pela Funai - em escola indígena, na conversão da categoria “professor rural” em “professor indígena”, dentre outras decisões a partir das quais foram assegurados os princípios de autonomia e especificidade das demandas do movimento indígena.

Em sua tese de doutorado, Luciano enfatiza que a relação com a sociedade nacional exige status acadêmico, profissional e político, não bastando ser apenas indígena. Ele entende que o acesso à universidade possibilita o domínio dos mecanismos ideológicos da sociedade não indígena, permitindo ao movimento indígena a busca de estratégias de maior alcance (LUCIANO, 2011, p. 33). Por conseguinte, diz ele, ser professor indígena é ser uma liderança organizada em movimento político, um representante que atua em instâncias institucionais não indígenas a favor de seu grupo social. É certo que os(as) professores(as) participaram coletivamente ou individualmente da criação de dispositivos legais que fundamentam o significado filosófico do projeto de escola indígena, resta saber quais foram os rumos tomados pelo movimento.

Desafios

Professores(as) indígenas se tornaram agentes históricos da educação escolar indígena, constituindo um movimento político independente, que se tornou capaz de promover mudanças decisivas na legislação brasileira quanto às escolas indígenas. A ação desses grupos docentes sedimentou os conceitos de autonomia e especificidade, mostrando um direcionamento possível para a construção de escolas democráticas também em comunidades não indígenas.

As entrevistas realizadas em São Gabriel da Cachoeira com lideranças, professores e autoridades evidenciaram o ponto de vista de quem ajudou a construir as mobilizações acima mencionadas e de quem constrói o movimento atual. Além das entrevistas, foi organizada uma conversa por Skype entre pesquisadores de São Paulo e professores(as), líderes e autoridades indígenas na sede do ISA - Instituto Socioambiental, em São Gabriel, em 18 de janeiro de 2016. Foram compartilhados resultados da pesquisa *Educação escolar indígena: inovação, participação docente e avaliação*, e os presentes puderam expor suas trajetórias e impressões.

Domingos Agudelos contou ter feito parte da geração de docentes da década de 1980, atuando na base da Copiam (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas), antiga Copiar, de onde formulou algumas hipóteses a respeito dos avanços e os desafios enfrentados pelas mobilizações. De acordo com ele, a construção do movimento de professores e do projeto de escola indígena enfrenta o desafio da institucionalização como uma barreira que se impõe para a formação de lideranças e para a constituição de projetos capazes de representar os interesses das comunidades. Ele entende que escolas piloto constituíram o primeiro projeto de educação pensado pelos povos indígenas que obteve resultados satisfatórios, enquanto dispunha de autonomia e de financiamento próprio.

O professor indígena Ivo Fontoura⁶ acrescentou que as escolas piloto surgiram como um esforço de inovação das práticas pedagógicas nas comunidades indígenas, culminando com a implementação do Departamento de Educação da Foirn. Escolas piloto como a Pamáali e a Kotiria foram iniciativas que avançaram nas regiões do médio Tiquié, como a Escola Tukano Yupuri, contando com recursos financeiros externos, em apoio a iniciativas de inovação.

Em entrevista de 22 de janeiro de 2016, o professor indígena Abraão Mendes Vieira relatou que as escolas pilotos foram concebidas para formar lideranças indígenas

⁶ Ivo Tariano Fontoura é coordenador da área de educação da Foirn. Entrevista concedida em 23 de janeiro de 2016.

que não abandonassem as aldeias. Na Escola Pamáali, onde atuou, o conhecimento desenvolvido correspondia aos interesses da vida indígena. O professor Edson Faria⁷ confirmou as considerações de Vieira, ao enfatizar o seu papel de liderança baniwa como sendo produto de sua formação na Escola Pamáali, onde ganhou experiência e confiança para atuar na Oibi (Organização Indígena da Bacia do Içana).

Domingos Agudelos ressaltou que, na medida em que as escolas piloto passaram a se municipalizar, perderam financiamento próprio, começaram a se conjugar com as secretarias de educação e entraram “numa camisa de força”, tendo que obedecer a regras. Segundo ele, o período de contratação de professores(as), por exemplo, não segue o calendário específico das regiões e as secretarias não oferecem recursos para indígenas trabalharem seus conhecimentos específicos. A oferta da Secretaria de Educação é sempre de material escolar e uniformes, quando as escolas precisam de apoio para comprar sementes, carrinhos de mão, entre outros materiais do cotidiano.

Outro problema aludido por Agudelos diz respeito à falta de acompanhamento das escolas do interior por parte das secretarias municipais. Não foram criadas as condições técnicas para isso e para a formatação dos projetos político pedagógicos das escolas. As comunidades têm clareza quanto ao projeto de escola que desejam, mas, não contam com o apoio de uma equipe qualificada que lhes ofereça subsídios para formularem os textos de seus projetos. Dentre as escolas de São Gabriel da Cachoeira, apenas quatro contam com um projeto político formulado.

No tocante ao movimento de professores indígenas, Agudelos fez referência às ações da Apiarn (Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro), de abrangência municipal, e da Copiarn (Comissão dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro), de atuação estadual. Ele chamou a atenção para a participação ativa de docentes indígenas sem, contudo, deixar de ressaltar as perdas do movimento indígena quanto à formação de nova liderança. Segundo ele, as antigas foram sendo atraídas pelo Estado, assumindo funções nas universidades, nas secretarias, nas gerências e nos conselhos, negligenciando medidas para a sua sucessão, de sorte que “o movimento esteve totalmente paralisado desde 2012”. Em sua experiência como representante local da Copiam, Agudelos presenciou um modo de articulação em rede, com revezamento na equipe responsável pela organização dos encontros. Entretanto, quando a Copiam se institucionalizou, elegeu presidentes e constituiu uma sede em Manaus, o movimento

⁷ De etnia Baniwa, morador da comunidade de São José do Rio Içana. Entrevista concedida em 18/01/2016.

começou a decair, perdendo a comunicação e o vínculo com a base. As comunidades indígenas passaram a esperar passivamente pela ação de um grupo de diretores em lugar da mobilização popular que era o esteio da Copiam. Isso causou o agravamento da crise de identidade das instituições e a falta de representatividade.

Agudelos também se viu como exemplo de líder que ingressou no governo, fazendo a ressalva de que nunca deixou de lado o espírito do movimento. Gersem Luciano Baniwa (2012, p. 366) já havia assinalado preocupação semelhante ao se referir à sua própria experiência como Secretário da Educação de São Gabriel da Cachoeira e ao “significado do espaço governamental para o movimento indígena, pautado por uma forte desconfiança ou mesmo preconceito, presente até hoje no âmbito do movimento indígena e indigenista”.

Do ponto de vista de Agudelos, impõe-se ainda a necessidade de trazer indígenas com estudos graduados e de mestrado para o movimento, mesmo que se saiba que muitos saem das comunidades para estudar e não retornam. Ele justifica a existência de profissionais indígenas pela indesejável dependência de importantes organizações indígenas, a exemplo da Foirn, em relação a outras instituições, alertando para a necessidade de constituir um quadro de profissionais indígenas que assessore o movimento.

Marta Azevedo salientou igualmente a força de luta das associações indígenas em seu período inicial, ressaltando que, num segundo momento, essas associações minguaram, passaram a ter uma abrangência regional e uma função sindical. Segundo a pesquisadora, a Apiarn é uma associação de professores(as) que se enquadra em um modelo bastante sindical, atuando frente à Semec (Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira) na definição dos direitos dos(as) professores(as). Azevedo afirmou também que, enquanto a Apiarn cuida das questões específicas da categoria do magistério, a Foirn ajuda as comunidades a pensar sobre as suas escolas e os rumos das mobilizações indígenas. Ademais, ainda segundo Azevedo, durante muito tempo, foram professores que se destacaram na diretoria da Foirn, o que deixou de acontecer.

Pelo que disse Maria das Graças Maia Castilho,⁸ a Apiarn surgiu da necessidade de criar uma comissão reconhecida pelo cartório, que representasse os anseios dos(as) professores(as) indígenas. Devido ao fato de compartilharem uma situação não oficial, de contratos temporários, com direitos rebaixados, a organização surgiu como uma maneira

⁸ Entrevistada em 19 de janeiro de 2016, Maria das Graças Castilho é de etnia desana, trabalhou na Semec como coordenadora da Apiarn e, em seguida, dos APIs (Assessores Pedagógicos Indígenas).

de fazer com que a categoria fosse respeitada, além de ser um mecanismo de pressão social para a garantia das reivindicações trabalhistas.

Na entrevista realizada de 19 de janeiro de 2016, a professora Franscinete Gabriela Ferraz Henrique declarou, por exemplo, que uma das vitórias mais importantes da Apiarn foi permitir que o magistério recebesse o pagamento por meio do banco, evitando recorrentes fraudes. Sobre isso, Abraão Mendes Vieira acrescentou que a Apiarn surgiu em 1999 e que acompanhou o trabalho da Semec no que tange à resolução dos problemas trabalhistas dos(as) professores(as), as formas de acompanhamento pedagógico, planejamento e supervisão das escolas. Nas palavras de Vieira, a Apiarn conta com financiamento próprio e coletivo dos(as) professores(as), necessitando recorrer a parcerias diante da escassez de recursos para acompanhar o trabalho realizado nas escolas.⁹ Abraão Vieira mencionou, além disso, alguns problemas de gestão ocorridos na associação dos(as) professores(as): corrupção, endividamento e organização inadequada.

Das entrevistas realizadas com professores(as) em São Gabriel da Cachoeira, percebe-se que a maioria participa ativamente de setores do movimento indígena, desempenhando papéis que ultrapassam o campo dos respectivos estabelecimentos escolares. No entanto, quando questionados(as) sobre um possível envolvimento com movimentos de professores(as), eles(as) não deram a entender que exista uma atuação unificada e participativa, mediante a qual interfiram na execução do projeto de escola. Sendo assim, a participação em movimentos de docentes se restringe ao campo sindical da Apiarn.

Mesmo com esse nítido direcionamento, não estão ausentes esforços de orientação da atividade educacional no sentido das necessidades das comunidades locais. A professora Maria Cibele, por exemplo, contou sobre o seu envolvimento em um projeto de criação de frentes de trabalho para mulheres indígenas, demonstrando preocupação com o esvaziamento das comunidades em busca de emprego. O professor Edson Faria destacou sua participação como líder na Oibi, em assembleias, encontros e discussões sobre as demandas dos povos indígenas, enfatizando sua formação na escola Pamáli. O professor Erivaldo Macedo Paiva, também participante da Oibi, salientou que os moradores do entorno da escola interferem ativamente na vida escolar. Franscinete Henrique narrou sua trajetória de professora e líder indígena, reafirmando o seu compromisso com o povo

⁹ Quase todas são acessíveis apenas por barco, com enorme dispêndio de combustível.

Kotiria e a escolha por se tornar uma professora de história, acreditando que o saber histórico tem o potencial de assegurar a preservação da cultura indígena.

Esses esforços, entretanto, não excluem o fato de que muitos(as) professores(as) se envolvem com educação por uma questão de sobrevivência, diante da falta de emprego nas áreas indígenas. O professor João Garrido Andrade, por exemplo, declarou que não queria lecionar, embora tenha se habituado posteriormente. Da mesma forma, o professor Erivaldo Macedo explicou ter ingressado na profissão por falta de opções. A esse respeito, Maria das Graças Castilho chamou a atenção para o caráter restrito da oferta de ensino superior para indígenas, que prioriza a formação de docentes, abandonando outros cursos reivindicados pelos povos indígenas. Sobre isso, Agudelos reafirmou que, na busca de emprego, muitos(as) professores(as) assumem a sala de aula sem ter o perfil desejado pelas escolas e pelas comunidades.

Para Marta Azevedo, enquanto docentes perderam destaque no movimento político, alcançaram visibilidade no interior das universidades. Ela lembrou da atuação de professores indígenas na programação da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em São Carlos,¹⁰ com palestras e debates contemplando visões sobre o universo indígena. No entendimento daquela pesquisadora, permanecem estruturas tradicionais e enrijecidas nos diversos níveis administrativos dos sistemas escolares indígenas, ao passo que agentes indígenas consideram avanço, em grande medida, o fato de ter se constituído uma gestão indígena no interior dessas instituições. No entanto, disse Azevedo, estas apresentam uma “esquizofrenia” em relação às particularidades da escolarização indígena.

Mesmo com o declínio do protagonismo docente em termos de política educacional, iniciativas nesse terreno vieram se mantendo e ainda há projetos de educação escolar indígena coordenados pela Foirn. O responsável pelo Departamento de Educação da federação, Ivo Fontoura, assinalou sobre isso a discussão da implementação de um projeto de universidades indígenas no Brasil e um projeto de ensino médio diferenciado, em nível estadual, com base nas experiências das escolas piloto. Outra iniciativa prevê a criação do Instituto de Conhecimentos Indígenas e Pesquisas do Rio Negro, gerido por líderes indígenas, a ser desenvolvido no interior das escolas piloto, com o apoio do MEC.

¹⁰ Trata-se da 67ª Reunião Anual da SPBC, entre 12 e 18 de julho de 2015, na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), incluindo a SPBC Indígena na programação, abordando o movimento indígena, educação, práticas científicas e conhecimentos tradicionais. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/site/noticias/materias/detalhe.php?id=4175>. Acesso em: 3 jun. 2016.

O objetivo é aprimorar e divulgar o conhecimento indígena, oferecendo um curso destinado para indígenas e mesmo não-indígenas.

Conclusões

A apropriação da escola pelos povos indígenas não fez senão fortalecer a luta pelos direitos desses povos, tendo sido um processo em que professores e professoras se tornaram personagens importantes e líderes mais experientes para lidar com os entraves impostos pela sociedade não indígena. Os resultados desse processo de transformação cultural de uma instituição que não é parte do universo indígena prévio evidenciam o caráter complexo do interesse dos povos indígenas pela escola. Como afirma Gersem Luciano (2011, p. 335), é um engano reduzir a complexidade do modo como as crianças se tornam indígenas ao ambiente restrito da escola. Ele expressa também uma das interpretações que foram ganhando mais nitidez, segundo a qual a escola e o(a) professor(a) são figuras centrais de um processo de apropriação do saber não indígena para melhor articular a resistência e oferecer aos povos indígenas o acesso ao conhecimento técnico e científico moderno para melhorarem suas vidas nas comunidades.

As práticas educacionais inovadoras das escolas piloto se desenvolveram em condições de grande autonomia em relação às estruturas de poder. Mas, a experiência em São Gabriel da Cachoeira mostra que os povos indígenas vieram ocupando os espaços de autoridade, o que é ao mesmo tempo fazer parte de uma dinâmica burocrática, com suas facetas de homogeneidade e hierarquia. As escolas piloto são frutos do movimento de professores(as) da década de 1980 e trazem propostas desafiadoras para a educação brasileira. No entanto, a implementação dessa orientação como uma política educacional de uma rede escolar enfrenta o empecilho das autoridades, em especial porque estas dirigem aparatos guiados pela rotina e não pela inovação. As organizações estrangeiras ofereceram credibilidade e recursos para o projeto de escolarização dos povos indígenas, que foi sendo sufocado quando sob o domínio do sistema educacional nacional.

A burocracia do sistema educacional representa um obstáculo para a implementação de propostas inovadoras. A luta dos(as) professores(as) da década de 1980 se plasmou em torno da necessidade do reconhecimento e da institucionalização de um projeto de escolarização que pautasse os interesses indígenas. Em consequência, a sociedade indígena passou a ter que enfrentar os entraves proporcionados por esse processo de institucionalização, interna e externamente.

Esse processo se bipartiu em orientações que não parecem se encaminhar a uma síntese. A Apiarn reúne docentes indígenas, cumprindo o papel importante de buscar a defesa de uma categoria ocupacional, a fim de torná-la sujeito de direitos, combatendo o preconceito e a precarização de suas condições de trabalho. A Apiarn fica restrita à prática sindical convencional, enquanto a Foirn cuida da implementação de perspectivas diferenciadas para o projeto de escola. Estando as funções assim compartimentadas, os(as) professores(as) não se unificam em um movimento político que interfere diretamente no dia-a-dia de suas escolas, restando o exercício dessa interferência praticamente aos órgãos da hierarquia administrativa pública.

Durante a roda de conversa em São Gabriel da Cachoeira, André Baniwa, uma liderança destacada que chegou a ser vice-prefeito, comparou o sistema de ensino do Brasil com a “erva daninha na mandioca” e levantou a hipótese de que a impermeabilidade das autoridades públicas em relação às práticas educacionais diferenciadas e inovadoras, baseadas no forte direcionamento comunitário para as escolas decorreria da “preguiça” de ocupantes dos postos de gestão. A esse respeito, Ivo Fontoura levantou outra hipótese: o Estado tem medo dos povos indígenas. Seja como for, vale lembrar que o magistério de hoje está vivendo questões diferentes da categoria de outrora. As condições históricas de 1988 exigiram daqueles professores uma atuação política em direção à superação das marcas coloniais. Tendo atuado na dianteira do projeto de educação indígena, os representantes atuais se concentram no reconhecimento da categoria e na equalização dos direitos trabalhistas. Mantêm ações de continuidade da luta pela implementação do projeto de educação, que não se mostram fortes nem decisivas. Dessa forma, é possível dizer que o movimento de professores indígenas passa por um período de estagnação.

Referências

ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000400887&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612144628>.

BANIWA, Gersem Luciano. A gênese da educação escolar indígena no Rio Negro – um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto

Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-Foirn, 2012. p. 358-371

BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas do Alto Solimões/AM*. São Paulo, 2011. 435p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-152350/pt-br.php>> Acesso em: 4 abr. 2016.

CABALZAR, Flora Dias (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-Foirn, 2012. 431 p.

CABALZAR, Flora Dias, OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. Novas práticas de educação escolar indígena do rio Negro. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-Foirn, 2012. p. 26-49

DINIZ, Laíse Lopes. Relações e trajetórias sociais de jovens baniwa na Escola Pamáali no médio rio Içana – Noroeste Amazônico. Manaus, AM, 2011. 214 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Amazonas

GHANEM, Elie. As inovações da Escola Tuyuka – superando a educação colonialista. In: MILITÃO, Andréia Nunes, SANTANA, Maria Silvia Rosa (Orgs.). *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p. 203-244

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. São Paulo, 2008. 237 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Brasília, 2011. 370p. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9931/1/2011_GersemJoseSantosLuciano.pdf>

. Acesso em: 6 jun. 2016

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, June 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>.