

Os Ikolen (Gavião) de Rondônia: escola e ensaios de interculturalidade

The Ikolen (Gavião) de Rondônia: school and intercultural experiences

Genivaldo Frois Scaramuzza
Adir Casaro Nascimento
Zacarias Kapiaar Gavião

Resumo: A proposta deste texto refere-se a reflexões a respeito do processo de escolarização indígena Ikolen (Gavião) de Rondônia, especificamente sobre como a interculturalidade é um conceito permanente no horizonte escolar desse grupo. Embora haja desafios, principalmente junto ao sistema oficial de educação, a escola Ikolen (Gavião) é um espaço de práticas interculturais no qual os Ikolen (Gavião) se apropriam no sentido de fortalecerem suas identidades. O estudo apresentado foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Metodologicamente, os dados foram produzidos tendo em vista o pressuposto da etnografia pós-moderna em educação, ancorando-se nos elementos disposto por Klein; Damico, 2012. Quanto ao campo de análise da pesquisa, refere-se a uma leitura epistemológica que articula pressuposto do campo dos Estudos Culturais, Educação, Geografia Cultural e Teoria Pós-colonial.

Palavras-chave: povo indígena Ikolen; escola; interculturalidade.

Abstract: The goal of this text is to reflect on the Ikolen (Gavião) indigenous process of schooling in Rondônia, specifically on how the intercultural experience is a permanent concept in the school horizon of this group. Although, there are many challenges, especially when it comes to the official system of education, schools like Ikolen (Gavião) is a space to the practice, in which the Ikolen (Gavião) people appropriate in the sense of strengthen their identities. The study presented was developed in partnership with the Postgraduate Program in Education of Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Methodologically, the data was produced having in mind the assumption of postmodern ethnography in education, anchoring to elements established by Klein; Damico, 2012. When the field of analyses of the research refers to an epistemological reading that articulates the assumption of the field of Cultural Studies, Education, Cultural Geography and Post-Colonial Theory.

Key words: Ikolen people; school; intercultural experience.

* Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: scaramuzza1@gmail.com

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutora em Educação pela UNESP. E-mail: adir@ucdb.br

*** Graduado em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da escola indígena Zawidjaj Xikobipòhv, na aldeia Ikolen. E-mail: kapiaar@yahoo.com.br

1 ABORDAGENS INICIAIS

Temos muito a aprender com os/as professores/as Ikolen (Gavião) que, ao vivenciarem profundamente a constituição do sujeito colonial, marcados que são com as tramas que dilatam suas culturas e identidades, insistem na possibilidade de construir uma escola diferente, mesmo que, aparentemente, o que vemos de fora é uma escola no formato de uma casa, com cadeiras, quadro, alunos e professor.

É possível que a interculturalidade ocorra nesses espaços, que são ressignificados e apropriados a favor da cultura e identidade do povo, mesmo com as tensões e os desafios que enfrentam para afirmarem-se diferentes. Nesse sentido, o texto em tela discutirá, brevemente, a concepção de escola dos/as professores/as indígenas Ikolen (Gavião). A reflexão é organizada a partir das temáticas da escola e do sujeito político, da escola e da identidade com vistas a mostrar a interculturalidade como um ensaio permanente que desafia as práticas de escolarização indígena Ikolen.

Devemos mencionar que as reflexões que seguem, são desdobramentos de pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), especificamente no âmbito do Grupo de Pesquisa “Educação e Interculturalidade” vinculado à linha de pesquisa do Programa, denominada de “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. Nesse contexto, foi possível produzir uma reflexão sobre como os/as professores/as Ikolen (Gavião) de Rondônia pensam a escola. Trata-se de um pequeno grupo indígena localizado na Amazônia Ocidental, especificamente no Estado de Rondônia, divisa com o Estado de Mato Grosso. Registros produzidos por Neves (2009) assinalam que

O povo indígena Ikolen (Gavião) de Rondônia [...] se identificam como Ikólóéhj, que significa Gavião na língua indígena. Constituem uma sociedade composta [...] em várias aldeias: Ikólóéhj, Nova Esperança, Castanheira, Cacoal, Igarapé Lourdes, Ingazeira, dentre outras, com localização na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia na Amazônia brasileira. (NEVES, 2009, p. 120-121).

Historicamente, é possível afirmar que esse grupo era originário do Estado de Mato Grosso, haja vista que estudos produzidos por Neves (2009); Felzke (2007); Paula (2008); Scaramuzza (2009) junto a essa etnia mostram, a partir de registros orais, um conjunto de narrativas que dão conta de que, em função de inúmeras pressões, tanto de colonos como de outros grupos indígenas, os Ikolen migraram para o estado de Rondônia ocupando parte do território tradicional da Etnia Koro (Arara) de Rondônia. Nesse contexto de diáspora e conseqüentemente de apropriação e ressignificação do espaço,

os Ikolen, desde a segunda metade do século XX, conheceram a escola e, com ela, os desafios de torná-la um espaço apropriado aos horizontes históricos da cultura Ikolen.

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

As novas ressignificações produzidas pela etnografia pós-moderna no campo da educação não significou a total ruptura com as técnicas de produção de dados da etnografia clássica, mas implementou novos aportes teóricos capazes de ampliar as formas de como os dados são produzidos e significados. Se, na vertente clássica da etnografia, o olhar é sempre o do pesquisador que, isento do contexto a qual pesquisa impõe uma neutralidade na etnografia pós-moderna, compreende que seu olhar está permeado por intenções, por convicções (KLEIN; DAMICO, 2012). O espaço metodológico do estudo, contou com a participação do professor indígena Ikolen (Gavião) Zacarias Kapiaar Gavião, que ativamente participou, não apenas como interlocutor da pesquisa, mas como um agente interpelador, articulador que, ao problematizar os interesses da pesquisa, passou a compor o próprio quadro metodológico. Considerando os enunciados já aferidos neste texto, destacamos que a pesquisa nos oportunizou, juntamente com os/as professores/as indígenas, pensar a história escolar para esse grupo étnico.

2 OS IKOLEN (GAVIÃO) E A ESCOLA: ENSAIOS DE INTERCULTURALIDADE

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

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

A presença desses missionários foi/é muito constante em Rondônia, haja vista que historicamente, “[...] carentes de funcionários, o SPI [...] viu uma grande vantagem na presença dos missionários das Novas Tribos, sobretudo com a esperança de que se ocupassem com a saúde e educação dos índios” (LEONEL, 2001, p. 234). É importante destacar que as primeiras ações voltadas para o ensino escolarizado nas aldeias Ikolen (Gavião) eram produzidas, primeiramente, em língua materna e destinavam-se somente aos homens. Para facilitar o ensino, um dos elementos importantes nesse processo era que o aluno também soubesse a língua portuguesa, por serem interlocutores/tradutores dessas missões dentro da comunidade (NEVES, 2009; MINDLIN, 2001). Nesse contexto, a escola se constituiu como um espaço desafiador para os Ikolen, principalmente a partir de anos recentes, quando um conjunto de professores/as indígenas passaram por processos formativos em que a proposição epistêmica passou a ser a interculturalidade.

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

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

As escolas indígenas no Brasil têm representado um importante instrumento no que se refere à constituição de um espaço, não apenas destinada à formação de um sujeito escolarizado, mas, sobretudo, possibilitado a muitos povos indígenas reconhecerem, produzirem e reivindicarem direitos junto a uma sociedade, cujo direito, constituiu-se como herança colonialista, baseada na sociedade privada e no individualismo. No que se refere à constituição de

um modelo de educação indígena destinado a produzir reflexões a respeito de direitos, conquistas e perdas indígenas, questões indispensáveis a formação de um sujeito político, concordamos com Baniwa (2013) quando afirma que “não existe um modelo, um objetivo nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a, segundo suas perspectivas e contextualizações” (BANIWA, 2013, p. 01).

Conforme já mencionamos, foram profundas as perdas/transformações Ikolen (Gavião), principalmente no processo de colonização não indígena na Amazônia Ocidental. Entre essas perdas/transformações figuram o território, a cosmologia, a organização social entre outros. Nesse sentido, é possível que estas sejam as razões as quais fazem existir uma aposta de que a escola, um mecanismo desconhecido até muito recente para esse grupo, seja um lugar de preparação das crianças e jovens Ikolen (Gavião) para permanecerem em suas culturas, mesmo que ressignificadas no processo de contato com as sociedades não indígenas, e, também, lugar onde as crianças e jovens adquirem saberes os quais podem permitir negociar/propor/reivindicar direitos junto à sociedade não indígena. A esse respeito, elencamos a fala de um professor indígena Ikolen (Gavião) que pode ajudar a visualizar esse processo, pois, para esse professor,

[...] Hoje o povo Gavião estuda duas línguas, língua portuguesa e língua materna, então, para defender os seus direitos, os indígenas têm que aprender a língua portuguesa e as leis que existem no mundo, no Brasil. Então o primeiro passo é isso, ensinar as crianças a língua portuguesa, a falar na língua portuguesa para um dia eles defenderem as suas terras, as suas comunidades. (Entrevista com o Professor França Z. Gavião, 2015).

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

[...] O povo Gavião precisa da escola para ter conhecimento das coisas, de como funciona o mundo não indígena, ou para formar alguém para defender seus direitos diante dos governantes. Hoje nós vemos muitos problemas dentro da política e nós precisamos de alguém que tenha conhecimento não indígena para defender nossos direitos. (Entrevista com o professor Roberto Gavião, 2015).

[...] a educação em nossa comunidade tem que formar uma pessoa política, uma pessoa que possa ter um conhecimento mais amplo para defender o povo. A comunidade tem o costume de falar que precisa ter uma pessoa que tenha um perfil, uma responsabilidade, um cidadão que possa futuramente lutar pelo povo. (Entrevista com o professor Isael Gavião, 2015).

[...] A escola tem uma influência que é fabricar pessoas políticas na comunidade. Essa é a ideia mais forte que a comunidade pensa. Hoje, neste mundo agitado, a escola tem o poder de pensar a política, eu tenho

alunos que já possuem essa capacidade de entrar no cenário político. O político que eu falo é de pessoas que, ao frequentar a escola, passam a compreender os seus direitos. Hoje alguém que se destaca no mundo da escrita, no mundo do conhecimento intelectual, que ele leve um copo de água à cidade e retorne com dez copos de água. Que o conhecimento dele possa refletir benefícios e ajudar a comunidade. (Entrevista com o professor Zacarias Gavião, 2015).

Além de ser um lugar para a produção/afirmação de identidades, a escola tem sido concebida pelos/a professores/a, também como espaço de formação de sujeitos que possam contribuir com a comunidade na medida em que o acesso aos saberes indígenas e não indígenas permitem articulações da aldeia com os espaços que vão além da fronteira desse grupo. A língua portuguesa tem sido posta como capaz de permitir os processos de negociação com os não indígenas. Vale salientar que a língua portuguesa no âmbito da comunidade Ikolen (Gavião) é falada e discutida apenas na escola, pois é rara, ou quase inexistente, a utilização da língua portuguesa em espaços familiares e sociais sem que se tenha a presença de não indígenas. Talvez seja essa a razão que institui a escola como o lugar em que “[...] os indígenas tem que aprender a língua portuguesa e as leis que existe no mundo” (entrevista com o professor Françaú Z. Gavião, em 2015), ou de “[...] alguém que tenha conhecimento não indígena para defender nossos direitos” (entrevista com o professor Roberto Gavião, 2015).

Ter conhecimentos não indígenas não significa não possuir conhecimentos indígenas, pois estes conhecimentos são necessários, uma vez que os processos de negociação impelem pensar a ideia entre igualdade e diferença. Ser igual significa para esse povo possuir respeitadas suas diferenças que caracterizam e materializam outros projetos de sociedade e história, outros modos de ver e educar. A tentativa de mostrarem suas diferenças, mas também suas igualdades, instigam os/a professores/a a problematizarem na escola questões de direitos. Ao tensionar a relação entre igualdade e diferença, Boaventura de Souza Santos (2010), constata que “[...] os camponeses, os povos indígenas e os migrantes estrangeiros foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadoras das suas diferenças” (SANTOS, 2010, p. 292).

Destaques próximos a este, também são construídos por Arroyo (2012, p. 45) ao mostrar que “o pensamento progressista igualitarista se alimenta do pensar/ alocar os subalternizados apenas como iguais”; também nessa mesma direção, Skliar (2003) mostra que “[...] a sujeição de todo o outro ao mesmo faz-se evidente: é isto ou é aquilo. Assim explicitada a imagem não faz outra coisa senão o obrigar (-nos) a representar o mundo como espaço do mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 73). É importante mencionar que há um esforço para que a

escola indígena constitua o sujeito da diferença, principalmente ao possibilitar espaços para pensar o direito e o político na constituição do indígena.

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

Uma dessas atividades desenvolvidas e afixadas nas paredes da sala de aula do professor Jeferson diz respeito à forma como o conteúdo de geografia vem sendo desenvolvido. As crianças confeccionaram suas representações da paisagem da Terra Indígena Igarapé Lourdes, quando foram convidadas a exporem o que imaginavam e pensavam a respeito do lugar onde moravam.

Ao produzir uma reflexão sobre a Terra Indígena Igarapé Lourdes, é possível perceber a importância e a ressignificação do território na constituição Ikolen (Gavião). A escola tem se tornado um instrumento importante para pensar a Terra Indígena, sobretudo para reconstruir significados e laços que caracterizam a toponímia¹ Ikolen (Gavião) com o território, garantindo o que é ser indígena a partir das experiências que os Ikolen (Gavião) foram construindo nesse “novo” lugar.

Podemos inferir que, ao problematizar a paisagem, as formas de relação Ikolen (Gavião) com o espaço, as questões de historicidade, de identidade são trazidas ao contexto da sala de aula e imediatamente discutidas no interior da classe. Embora esse grupo seja diáspora dos territórios mato-grossenses, terra tradicionalmente ocupada pelos Ikolen (Gavião) de onde então foram “recuados” em direção a Rondônia, a escola tem possibilitado pensar a territorialidade Ikolen (Gavião) e potencializar o lugar como espaço que produz suas diferenças. Autores do campo da Geografia Cultural, dentre os quais destacamos Luchiari (2001), nos ajudam a pensar o processo de constituição de laços com o espaço, pois, para essa autora, as representações do mundo são construídas em paisagens que são constituídas e constituem os sujeitos, assim, “[...] se a paisagem é representação, não se esgota: reproduz-se, regenera, renova-se” (LUCIARI, 2001, p. 22).

Podemos dizer que a escola vem contribuindo no sentido de produzir significados com o novo lugar, porém isso não significa superar o trauma de um passado de lutas e opressão, bem como de incertezas para esse grupo

¹ Toponímia refere-se ao termo criado pelo geógrafo chinês Yi-Fu-Tuan na década de oitenta do século XX. O termo é entendido como “[...] familiaridade, apego ao lugar – já que topo denota lugar e filia concerne à filiação” (SILVA et al. 2014, p. 254).

indígena diante das invasões de seus territórios tradicionais. É comum a lembrança de lugares do passado presentes nas narrativas de velhos Ikolen (Gavião), que, ao se depararem com o novo lugar, não esquecem as experiências de suas juventudes. A esse respeito, vivências junto a este grupo permitiram, por inúmeras vezes, ouvir os mais velhos falarem de suas histórias e de localizá-las como constituídas quando ainda moravam em Mato Grosso.

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

Embora produzida em outro contexto, a fala de Ladeira (2008) se aproxima daquilo que queremos expressar quando diz que,

[...] As relações das sociedades indígenas com o seu território são parte intrínseca de uma representação de mundo que integra o uso “natural”, o modo de vida e a teoria embasa a vida social. A partir desse conjunto dinâmico que reúne formulações herdadas e projetadas, no qual mito e práxis se referendam mutuamente, essas sociedades constroem continuamente o mundo e suas representações. (LADEIRA, 2008, p. 23).

Observamos a impossibilidade de ser pertencente a uma cultura, sem que, para isso, não haja uma constituição/ligação territorial com os símbolos pelos quais é possível traduzir-se para o estranho como sendo diferente, isso porque “[...] a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentidos às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é incluído e quem é excluído” (WOORDWARD, 2000, p. 14). Talvez seja por isso que os/as professores/as Ikolen (Gavião) também concebem, através de suas práticas, a escola como um lugar pelo qual é possível pensar o Ikolen (Gavião) assegurando as representações do território, espaço que permite serem diferentes. Para isso a escola é concebida como lugar onde é possível permanentemente construir alguém que conhecerá a história Ikolen (Gavião) e, certamente, defenderá os interesses do povo. Mesmo os/as professores/as produzindo reflexões a respeito do território na escola, principalmente os elementos da paisagem, o assédio capitalista tem impelido a descaracterização da paisagem através da retirada de madeiras ao capturar moradores indígenas para essa atividade, entretanto essa forma predatória não encontra correspondência na maioria dos indígenas Gavião bem como suas lideranças e, muito menos, na forma como os/a professores/a pensam a questão.

“Fabricar pessoas políticas” (KAPIAAR GAVIÃO, 2015) significa construir uma expectativa de serem reconhecidas como tais – a escola instituída como um dispositivo de fabricação de determinados tipos de sujeitos, neste caso, a pessoa que estará preparada para defender os direitos indígenas frente à sociedade não indígena tendo em vista que é possível pensar o político “[...] como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social” (BHABHA, 2003, p. 48). No caso Ikolen, (Gavião) política significa segurança territorial, linguística e cultural.

Nesse sentido, podemos dizer que a escola é um lugar que permite aos Ikolen (Gavião) se reconhecerem diferentes, pois, ao constituírem-se a partir de uma narrativa, os Ikolen (Gavião) posicionam o estranho, o diferente frente a uma história que não os representa. Os/as professores/as concebem a escola como um lugar de construção do sujeito político, pois, como sugere o professor Zacarias “[...], o político que eu falo é de pessoas que, ao frequentarem a escola, passam a compreender os seus direitos”.

É importante mencionar que o “[...] sujeito político não nasce porque existe a escola, mas é o sujeito político quem faz existir a escola” (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2015). A escola problematiza o direito e dispõe a esse respeito em práticas escolares, contudo o direito com que a escola permanentemente tem se preocupado é, sobretudo, o direito de ser Ikolen (Gavião), pois, nesse conceito, outros direitos podem ser garantidos. Nessa direção, Gallois (2014), ao produzir uma reflexão a respeito da escola indígena como problema, assinala algo que se aproxima do que queremos mostrar, ou seja, os “[...] modos corajosos com que os índios tomam conta das instituições escolares para fazer dela um espaço para o exercício da política indígena” (GALLOIS, 2014, p. 512), nesse caso, produzindo reflexões que autorizam os Ikolen (Gavião) a perceberem-se como sociedade de direitos.

Como já mencionamos, é importante pensar os aspectos pelo qual os Ikolen (Gavião) querem igualdade, mas também a garantia de suas diferenças que, em determinadas situações, não são negociáveis. Entres esses aspectos, estão situados, por exemplo, a defesa de uma escola com estruturas adequadas ao dizerem que a “[...] escola tem os mesmos requisitos, os mesmo direitos de qualquer outra escola estadual, no sentido de acompanhamento, no sentido da administração, no sentido pedagógico não há praticamente nada” (entrevista com o professor Zacarias Gavião, em 2015). A fala do professor Zacarias refere-se à constatação de que a escola indígena da Aldeia Ikolen não dispõe de outros profissionais escolares além dos/as professores/as, ou seja, não há secretários, diretores, coordenadores pedagógicos entre outros, e que, segundo o professor indígena, deveria ter, permanece o modelo precarizado

da unidocência – a escola que só tem esse profissional, a exemplo de outras realidades de escolas não urbanas (quilombola, extrativista e algumas do campo).

A escola é pensada, portanto, como um lugar em que ser igual pode significar possuir mais diferenças, pois, ao requererem um espaço adequado, isso pode permitir a intensificação dos processos de diferenciação na medida em que o igualmente adequado oportuniza mais espaço e condições para a diferença indígena na escola. Com isso, podemos inferir que a escola também é pensada como lugar de produção da diferença e luta contra a igualdade que descaracteriza. A esse respeito, Santos (2003), assinala que,

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

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

No âmbito do processo de escolarização Ikolen (Gavião), ainda persistem ações, vindas de não indígenas que são descaracterizadoras da diferença, como foi possível observar nas discussões estabelecidas entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e os/as professores/as indígenas nos antecedentes do ano escolar de 2015, principalmente quando se travou uma disputa em torno do calendário escolar.

Naquela situação, estavam implícitas múltiplas relações de poder entre a SEDUC e os/a professores/a indígenas para a concretização de duzentos dias letivos do ano de 2015. Quando, por fim, os/as professores/as argumentaram que outras práticas além daquelas produzidas no contexto de sala de aula poderiam ser consideradas como letivas e que, por isso, os duzentos dias letivos poderiam ser integralizados antes do mês de novembro, momento em que todos vão para a colheita de castanha, se depararam com a ideia de que isso não era possível e que era necessário seguir o calendário do Estado de Rondônia, isso para

[...] ninguém ficar questionando: nossa como eles já terminaram o ano letivo? Mas deram os 200 dias letivos de aula? Gente, sinceramente muitas escolas, muitas crianças não tiveram nem 150 dias de aulas essa é a realidade. Diferenciado não quer dizer com menos qualidade. (Representante SEDUC, em reunião na comunidade, 2015).

A partir da exposição dessa ocorrência, nossa atenção se voltou para alguns trechos de ambas as falas que queremos destacar, são elas: “nossa como eles já terminaram o ano letivo? [...] Diferenciado não quer dizer com menos qualidade” Conforme constata Boaventura de Souza Santos, “[...] o dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização universalista [...]” (SANTOS, 2010, p. 283). No entanto podemos dizer que, apesar do quadro exposto, as escolas indígenas, em muitos estados brasileiros incluindo Rondônia, têm desafiado a lógica integracionista ainda persistente, na medida em que “[...] para além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas socioculturais [...]” (FLEURI, 2014, p. 100), que em grande parte não são compreendidas pelo discurso escolar que defendem os gestores estatais. Os sistemas operatórios da legalidade escolar não têm oportunizado espaços para a manifestação das diferenças, persistindo um quadro de práticas homogeneizadoras quando, por exemplo, é apresentado pela SEDUC/RO apenas um calendário escolar anual ao qual todos deverão se adequar.

Tais questões também são observadas em trabalhos como o de Baniwa (2013), ao inferir que um dos desafios da escola indígena é o “[...] campo dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência a mudanças de mentalidade, cultura e prática política” (BANIWA, 2013, p. 6). Conforme constata Manuela Carneiro da Cunha (2014), a escola como presença do Estado em muitas comunidades “[...] tende a monopolizar a educação e a diminuir o papel de outros aprendizados” (CUNHA, 2014, p. 16).

Chama a atenção, a vinculação do termo *qualidade* ao tempo escolar, não ao tempo de aprendizagem, pois o que o discurso oficial chama de escolar são apenas os momentos vivenciados em sala de aula ou na escola, e não aqueles produzidos em função da escola que, na visão dos/as professores/as indígenas Ikolen (Gavião), também são/podem ser escolares. Daí a necessidade da criação e/ou implementação da Gerência Escolar Indígena e do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, como dispositivos interculturais que podem contribuir enormemente com o trabalho nas escolas indígenas. Essas duas estruturas têm sido reivindicadas há mais de dez anos pelo movimento indígena de Rondônia.

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

[...] o que nós Gavião queremos é que realmente o nossos direitos sejam respeitados, que a nossa cultura e a nossa voz seja ouvida, seja escrito ou não. Nossa educação existe em nossas atividades culturais com nossos alunos. Não é porque alguém chega aqui e encontra nossos alunos fora da sala de aula que ninguém está dando aula, todo tipo de atividade cultural é indicação para os nossos alunos, que será um indígena. Se ele não sabe das coisas dele, o que ele vai ser? A gente estuda não é para esquecer da nossa vida, nós vivemos isso, então nós queremos fortalecer a nossa educação. Não é somente escrevendo e lendo que nós vamos levar a nossa sobrevivência para frente, querendo ou não, nossas crianças estarão se formando não é para se tornar um não indígena, é porque o índio vai ser índio até o fim da vida dele, é a cultura dele que prevalece. (Professora Matilde Gavião em reunião com a comunidade, 2015).

Ao acionar os elementos que descrevem a existência de fatores que produzem diferenciação, como por exemplo, dizer que “[...] educação existe em nossas atividades culturais com nossos alunos”, a identidade é marcada como forma de se garantir a produção de uma escola diferente. Sob ameaça, a ideia de uma identidade unificada vem à tona e, como argumenta Bauman (2005), “[...] parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora)” (BAUMAN, 2005, p. 82).

3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS, POIS....

Contudo podemos dizer que existe uma compreensão de que a escola é um lugar para se tornar mais indígena. A escola vem permitindo aos Ikolen (Gavião) produzirem as suas histórias, a vivenciarem suas práticas, mesmo que isso represente uma subversão, quando, na verdade, deveria estar na base do processo de escolarização indígena já que é garantido por lei. Temos como um dos exemplos a não permissão para um calendário alternativo a ser seguido pelos/a professores/a indígenas, que seria elaborado a partir de suas cosmovisões sobre o tempo, espaço e relações com a natureza e, assim sendo, a escola vai se constituindo em um processo em que os/a professores/a subvertem o calendário oficial, por não conseguirem pensar uma escola diferenciada, específica e intercultural engessada em um calendário que visa à monocultura e homogeneização, ao qual ficam submetidas todas as escolas da rede de ensino: indígenas e não indígenas .

Romper os aportes coloniais tem sido um desafio para as escolas indígenas, pois “[...] a própria instituição escolar, com seus horários e calendários, tende a conflitar com a educação doméstica, a impedir as crianças de participarem nos cuidados das roças, nas pescarias, nas caçadas” (CUNHA, 2014, p. 17), situação que visualizamos enquanto desafio da escola Ikolen (Gavião). Vale salientar que possivelmente o discurso jurídico da conquista de direitos indígenas no que se refere à educação escolar diferenciada tem se tornado contraditório, ao vincular a educação escolar indígena aos sistemas educacionais não indígenas que não estão preparados para acolher a diferença e, isso tem “[...] se tornado um suporte crucial da linguagem abstrata que permite descontextualizar e, conseqüentemente, negar a subjetividade do outro no mesmo tempo em que a designa e avalia à luz de critérios pretensamente universais” (SANTOS, 1993, p. 35).

Em grande parte dos discursos estatais, não há espaço para a diferença, pois, como constata Candau (2008) a respeito da escola, “[...] no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escola, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p. 50). É importante mencionarmos que, embora haja conquistas produzidas como as que estabelecem processos de diferenciação, no que se refere à educação indígena no país, quando, por exemplo, a proposta é permitir uma escola indígena diferenciada, “[...] reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (CNE, Resolução 03/1999, artigo 1º), o “desconhecimento” a respeito da diferença por parte de órgão oficiais tende a reproduzir a escola centrada na modernidade.

Diante do exposto, é possível dizer que existe um esforço dos/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião) no sentido de tornarem suas escolas diferentes daquelas herdadas do modelo colonial. Mesmo que ainda permaneça a estrutura do modelo eurocêntrico, as práticas requeridas pelos/a professores/a Ikolen (Gavião) tornam essa escola diferente, ainda que para isso não encontrem correspondência no processo oficial. As muitas formas de contestação ao modelo oficial, como a não utilização dos livros didáticos, a contabilização de práticas tidas pelo Estado como não escolares em atividades escolares, afirmam a ideia de que “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença” .

Assim, como mostram os professores Ikolen (Gavião),

Na escola indígena nós não aprendemos somente a ler e escrever, mas aprendemos a cultura indígena Gavião. Chamo de cultura a nossa língua, que hoje em dia a juventude já não fala mais a língua de antigamente, por isso nós insistimos na necessidade de fortalecer a língua. (Entrevista com o professor Jeferson Gavião, 2015).

A história do meu povo é importante, penso que ela deve ser registrada e ensinada na escola. (Entrevista com o professor Arnaldo Gavião, 2014).

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

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

Como já destacamos, é possível que os/as professores/as Ikolen (Gavião) concebam a escola como um importante espaço de formação das crianças e jovens para tornarem-se indivíduos/coletivos políticos, capazes de produzirem articulações/negociações no sentido de garantir direitos, tais como a continuidade da cultura Ikolen (Gavião) por meio da língua, da história e do território desse povo, visto como um coletivo cuja sobrevivência ultrapassa a ideia de “[...] direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais” (CANDAUI, 2008, p. 46), o que, na concepção dos/as professores/as Ikolen (Gavião), a escola está fazendo e é capaz de continuar a fazer: ensaios de interculturalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. *Anais...*, Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo horizonte: UFMG, 2003.
- BAUMAN, Zygmund. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CUNHA, Manuela Carneiro. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARIO, Pedro Niemeyer (Org.). *Políticas Culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- FELZKE, Lediane Fani. *Quando os ouriços começam a cair: a coleta da castanha entre os índios Gavião de Rondônia*. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jul. 2014.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema. In: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARIO, Pedro Niemeyer (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- KAPIAAR GAVIÃO, Zacarias. *Bekáh: o lugar da educação tradicional Gavião*. 2015. 40f. Monografia (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.
- KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- LADEIRA, Maria Inês. *Espaço geográfico Guarany – Mbya: significado, constituição e uso*. São Paulo: Edusp, 2008.
- LEONEL, Mauro. O segundo retorno de Alamã. In: MINDLIN, Betty. *Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião –Ikolen de Rondônia*. São Paulo: SENAC; Terceiro Nome, 2001.
- LUCHIARI, Maria Tereza Duarte. A (re)significação da paisagem no período contemporâneo. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Paisagem, Imaginário e espaço*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- MINDLIN, Betty. *Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião –Ikolen de Rondônia*. São Paulo: SENAC; Terceiro Nome, 2001.
- NEVES, Josélia Gomes. *Cultura escrita em contextos indígenas*. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP.

PAULA, Jânia Maria de. *KARO e IKÓLÓÉHJ*: escola e seus modos de vida. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, RO.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Rev. Sociol.*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, jan./dez. 1993.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. *Os espíritos perdem o couro*. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.

SILVA, Edilane Ferreira et al. Topofobia e topofilia em “a terra”, de “os sertões”: uma análise ecocrítica do espaço sertanejo euclidiano. *Soc. & Nat.*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 253-260, maio/ago. 2014.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença, e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 1º de setembro de 2015

Aprovado para publicação em 18 de dezembro de 2015