

AFROS & AMAZÔNICOS



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KARITIANA: UMA AGÊNCIA DE FORTALECIMENTO OU MAIS UMA FORMA DE SUBORDINAÇÃO DE UM POVO INDÍGENA

*Alécio Valois Pereira Araújo**

Resumo: Este trabalho tem como finalidade refletir sobre o processo de escolarização do povo indígena Karitiana, cuja terra demarcada localiza-se no município de Porto Velho, Estado de Rondônia, Região Norte do Brasil. A questão centra-se em buscar pensar se uma agência estatal, como é o caso da escola pública, contribui no desenvolvimento de cidadãos capazes de exercer plenamente sua cidadania multicultural, partindo-se do pressuposto que a partir da Constituição do Brasil de 1988 e nas legislações correlatas, os povos anteriores a formação do país, tiveram reconhecidas suas especificidades e diferenças culturais e linguísticas.

Palavras-chave: Concepção dialética; Discurso hegemônico; Estado brasileiro; Constituição do Brasil de 1988; Educação escolar indígena; Cultura Indígena.

Abstract: This work aims to reflect on the schooling process of the Karitiana indigenous people whose demarcated land is located in the municipality of Porto Velho, State of Rondônia, North Region of Brazil. The question focuses on trying to think about whether a state agency, such as the public school, contributes to development of citizens capable of fully exercising their multicultural citizenship, based on the assumption that from the 1988 Constitution of Brazil and the related legislation, the peoples before the formation of the country, had their specificities and cultural and linguistic differences recognized.

Keywords: Dialectical conception; Hegemonic discourse; Brazilian State; 1988 Brazilian Constitution; Indigenous school education; Indigenous Culture.

Introdução¹

Partindo, por um lado, da perspectiva de que a educação escolar pode servir como instrumento de legitimação dos valores hegemônicos, presentes em uma dada sociedade, bem como, pelo oposto, podendo contribuir no fortalecimento dos valores dos grupos que historicamente foram marginalizados, buscou-se, com

este trabalho evidenciar e refletir o como se desenvolve esta disputa na Escola localizada na aldeia do Povo Karitiana.

Procura-se traduzir aqui as possibilidades de uma classe, ou para ser mais específico, um grupo étnico indígena superar a condição histórica de subalternidade, e, de acordo com as colocações de Gramsci, superar o modo de pensar do senso comum, pensando de modo sistemático, crítico e criativo. Em outros termos, que este grupo seja capaz de desenvolver um pensar filosófico, e, é claro, chegar à compreensão de que a escola possa ser um instrumento que colabore para este “salto” na forma de perceber, de compreender o mundo, enfim, uma agência que contribua com a elevação intelectual do mesmo.

Com as colocações explicitadas, pretendeu-se esclarecer o uso dos termos concepção dialética da história, e, hegemonia no presente trabalho. Busca-se es-

* Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2010), graduação em História pela Universidade Federal de Rondônia (2002). Mestrado em História e Derechos Humanos pela Universidad Pablo de Olavide (2010), Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutorando em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do ensino básico na rede pública Municipal de Porto Velho e Estadual no Estado de Rondônia. Professor do Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Rondônia.

1. Artigo extraído da Dissertação do Curso de Master en Historia, Derechos, Fronteras y Culturas em Brasil y América Latina, de 2011, oferecido pela Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, desenvolvida pelo autor sob a orientação da professora doutora Lillian Moser.



tudar como se desenvolve o processo de implantação da chamada educação escolar indígena na sociedade Karitiana, analisando as legislações pertinentes ao tema, para chegar a compreender como se processou e/ou se processa a luta hegemônica dentro da dimensão escolar, buscando os avanços e recuos dos povos indígenas, no que diz respeito aos seus direitos de serem culturalmente diferentes.

Além dos termos acima expostos, usaram-se, como ferramenta analítica, os conceitos presentes em Bakhtin e em Bourdieu; para interpretar como se processa a relação dos sujeitos, ou melhor, dos agentes sociais, para usar um termo mais próximo de Bourdieu, presentes na referida escola. Os conceitos de discurso em Bakhtin, bem como, os de campo social, *habitus* e capital simbólico foram utilizados como ferramentas que consideramos de suma importância na apreensão de suas práticas.

O espaço escolar indígena passa a ser entendido como sendo espaço de interação que funciona conforme determinadas regras, portanto, como um campo social, e como uma instância de legitimação. Esta interação sendo constituída por diferentes agentes sociais que em suas ações ou palavras estão classificando, legitimando e/ou marginalizando valores. Portanto particularizando para o espaço escolar indígena, o *habitus* (BOURDIEU, 2005) as formas de percepção, pensamento e ação coletiva que perpassam as formas de subjetividade individuais que se fazem presentes e irão se refletir nos sistemas de classificação são buscadas com o intuito de constatá-las.

Esta constatação faz com que seja necessária a utilização deste conceito como uma categoria de análise fundamental, porque informa que toda interação social em torno de um objeto de conhecimento não é neutra, mas socialmente demarcada.

Em se entendendo o espaço escolar como campo social, faz-se necessário aplicar, também, o conceito de capital simbólico, que no caso deste trabalho, é o do tipo

escolar. Em consequência, busca-se com este, perceber quais os princípios de visão, divisão, quais os sistemas de classificação, os esquemas cognitivos que em parte são produtos da incorporação das estruturas objetivas deste campo pesquisado.

O capital simbólico, portanto, é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e reconhecimento dos sujeitos/agentes sociais envolvido em tal espaço. Com isso, compreendê-lo contribui para aferir se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Quatro de Agosto é uma conquista histórica do grupo étnico-indígena Karitiana ou se é ela mais um instrumento de subordinação do mesmo.

No desenvolvimento deste trabalho, o pesquisador concluiu ser pertinente acoplar a definição de escola indígena como espaço de fronteira formulada por Antonella Maria Tassinari (2001) entendendo-a, portanto, como um lugar de transição, como um espaço não plenamente estruturado, em que o conflito entre as diferentes visões se encontra em disputa neste determinado campo social, o que possibilita pensar a hipótese de que a Escola, neste trabalho investigada, seja um espaço de disputa.

Fontes, metodologia e técnicas de investigação

Para realização desta pesquisa, fizeram-se necessários vários procedimentos metodológicos, começando pelas relações de amizade e a convivência com o grupo étnico-indígena Karitiana, base para o desenvolvimento da pesquisa de campo. A par desta, a pesquisa documental, as pesquisas bibliográficas, que foram complementadas com a História Oral, realizada basicamente, através de conversas informais.

A história de amizade com os Karitiana teve início nos encontros de gestores escolares de Porto Velho, desde o ano de 2004, quando o autor deste trabalho, atuava como gestor de escolas localizadas em áreas de Assentamentos agrícolas. Primeiro, administrando a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco José



Chiquilito Erse, localizada no Projeto de Assentamento Aliança; depois, como gestor da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Freitas, situada no Projeto Assentamento Joana D'arc.

Nos referidos encontros de gestores de escolas municipais, o pesquisador conheceu o professor Inácio Karitiana, gestor (até o ano de 2009) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Quatro de Agosto, onde estudavam e refletiam sobre as políticas de educação pública para os povos do campo, ribeirinhos e indígenas, nascendo destas discussões e análises uma significativa amizade.

Em julho de 2008, o professor Inácio Karitiana convidou o pesquisador para trabalhar com ele na Escola Quatro de Agosto, cujo convite foi aceito de imediato. Na experiência didática percebeu a complexidade da questão do processo de escolarização do povo Karitiana. Com isso, houve o comprometimento em colaborar com o amigo indígena, e, em consequência, a resolução de desenvolver este projeto cuja intenção é fazer dele um instrumento que possa auxiliar tanto aos Karitiana como outros povos indígenas, bem como, os não indígenas na compreensão deste processo de escolarização, já que a escolarização foi considerada como direito de todos os brasileiros a partir da Constituição de 1988. Desta maneira, as escolas localizadas em territórios indígenas poderão contar com este material que visa também servir como auxiliar na elaboração de um projeto (político) pedagógico para a Escola e também, contribuir com o processo de desenvolvimento de uma escola indígena.

Diante do exposto, o trabalho foi sistematizado da seguinte forma:

a) Pesquisa documental:

Esta etapa constou de levantamento, reunião e seleção de documentos, relatórios referentes ao povo Indígena Karitiana, e, em especial, os referentes ao processo de escolarização.

Foram consultados os arquivos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); do Ministério da Educação (MEC); do Conselho Indigenista Missionário (CIMI); da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED); o Instituto Linguístico de Verão (SUMMER); e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Quatro de Agosto;

b) Pesquisa Bibliográfica:

Nesta etapa, limitamo-nos ao levantamento do material bibliográfico pertinente ao tema. Aqui consultamos bibliotecas da Universidade Federal de Rondônia e bibliotecas Municipais de Porto Velho, enfim, lugares em que foi possível localizar publicações, teses, monografias avulsas e relatórios de pesquisa cujo fim foi compilar e fichar.

c) Pesquisa de Campo:

Como o pesquisador atua como professor da Educação Básica e passa a maior parte do ano na área, esta etapa constituiu-se, em um primeiro momento, de sistematizar as conversas informais com os Karitiana ocorridas desde os primeiros momentos de atuação profissional na área indígena; em seguida realizou-se entrevistas com pessoas que tiveram a experiência do contato com a sociedade não indígena, de um modo geral, e, em particular, com a escola, com o gestor, aluno, professor, utilizando a metodologia da História Oral. Também foram ouvidos os professores não indígenas.

Revisitamos os entrevistados para apresentar-lhes as transcrições das entrevistas gravadas, inclusive lendo-as para aqueles que não sabiam ler fluentemente. Após, analisamos as entrevistas confrontando-as com a pesquisa documental e bibliográfica.

O discurso hegemônico do Estado Brasileiro e a Constituição de 1988

Como analisamos a história a partir de uma concepção dialética, entendemos



necessária uma aproximação com o conceito de discurso, para uma apreensão da realidade que queremos expor. Qual(ais) discurso(s) hegemônico(s) se fez e/ou se fazem no processo de desenvolvimento do Brasil enquanto Estado.

Neste caso, consideramos como sendo a definição de discurso presente em Bakhtin (1981, 2003), como mais apropriada ao nosso objetivo. Do que precede, discurso deve ser entendido como constituído em três dimensões: ideológica, posto que o mesmo seja construtor de mundo, de realidade; polifônico, porque nunca é monodiscursivo, são sempre múltiplos e, em consequência, o discurso é, também, dialógico porque estes múltiplos estão sempre em diálogo constante dentro do tempo e do espaço.

Com o entendimento exposto acima, em que o discurso ao ser um construtor de realidade, de mundo, é sempre uma construção negociada, confrontada, e, nunca monodiscurso posto que seja o discurso, necessariamente polifônico, e que, portanto, a construção é produto de processo de diálogo constante entre as múltiplas falas que estruturam a dada realidade, podemos pensar em qual discurso se tornou ou se torna hegemônico em nossa sociedade.

O Estado brasileiro, bem como, todos os Estado latino-americanos nascem sobre a hegemonia do conceito europeu de nação; povo com território bem definido, onde o que predomina é a ideia de unidade nacional. O que este discurso esconde é a diversidade entre culturas existentes antes do século XVI quando das conquistas realizadas pelos povos europeus em relação aos povos que viviam antes deste evento.

Se do século XVI ao XIX a hegemonia europeia se deu através do discurso da necessidade de catequizar os povos primitivos, selvagens, ainda não conhecedores da ordem, do progresso, e da fé, a partir do século XIX, o discurso hegemônico será o científico, este baseado no evolucionismo em que o processo de humanização ocorre de forma linear, em que os povos que

habitavam a América eram aqueles que se encontravam em estágios inferiores, na escala da evolução, em relação aos europeus. Em consequência, a relação dos Estados – ainda que republicanos – surgidos a partir deste contexto, estruturou-se a partir do discurso científico evolucionista, em que os povos indígenas foram considerados como povos em transição, e, cabia ao Estado criar políticas públicas que os permitisse se tornarem mais evoluídos.

Não obstante, grupos étnico-indígenas continuaram a sobreviver, alguns vivendo sem contato com os chamados não indígenas, e, outros que, embora em contato com a sociedade envolvente não perderam traços que os diferenciavam. Alguns mantendo, inclusive uma língua própria, exemplo disso, são os Karitiana neste trabalho pesquisados. Ainda que não faça parte deste trabalho é relevante, pensar o número de grupos que estão reivindicando a indianidade – para usar um termo da Antropologia atual – pois esta questão confirma que, conquanto o discurso hegemônico do Estado brasileiro ter sido o de que os povos indígenas seriam um povo, localizado na escala da evolução humana, em uma fase de transição para uma escala mais avançada, outros discursos produtores de outras realidades se fizeram presentes.

Com isso, mesmo que o Estado brasileiro possa ter sido estruturado em bases autoritárias, opressoras, após quinhentos anos de história, chega-se a constituição de um Estado que se reconhece como plural, se ainda não de fato, pelo menos no campo do direito como verificado nesta pesquisa. É claro que não estamos aqui dizendo que estamos diante de um novo discurso hegemônico, sabemos que o que ainda prevalece no cotidiano da sociedade envolvente é a hegemonia de um discurso consumista, individualista, hierarquizado, em que os negros, os ribeirinhos, os camponeses e os indígenas são considerados como sujeitos inferiores. Entretanto, a partir de 1988, as vozes desses agentes passaram a serem



ouvidas, posto terem seus direitos estabelecidos na Constituição Federal.

Sentidos e significados da escolarização karitiana na perspectiva dos corpos docente, discente e da direção

A pretensão desta parte do trabalho é apresentar quais os sentidos e significados que a Escola possui tanto para os professores indígenas e não indígenas como para os alunos da Escola Municipal 04 de Agosto.

Os significados acima pretendidos foram adquiridos através de um pequeno questionário constituído das seguintes perguntas: quem criou a Escola Municipal de Ensino Fundamental Quatro de Agosto? E por quê? Quando ela foi criada? Quem deu o nome da Escola e por quê? Qual o significado dessa Escola para a Comunidade Karitiana? Esta escola oferece uma proposta de educação diferenciada para o povo Karitiana? Por quê? O que o povo Karitiana ganhou ou perdeu com a Escola 04 de Agosto?

Foram inquiridos oito professores indígenas, sendo cinco homens e três mulheres, quatro não indígenas – dois homens e duas mulheres – e sete discentes, sendo cinco alunas e dois alunos.

Esta tabela, que representa a primeira parte do questionário, sinaliza que a comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino fundamental Quatro de agosto indígena

reconhece o protagonismo da comunidade na criação desta unidade de ensino fundamental, também a veem como uma conquista da luta pela comunidade, é claro que ao analisar com maior acuidade, tal tabela pode mostrar diferenças nas falas dos diferentes agentes sociais. Por exemplo, os alunos em sua totalidade responderam que havia sido a comunidade a única responsável pela criação da escola e a razão de tal feito se deve à vontade que estes indígenas tiveram (tem) de aprender as coisas do branco e ficarem mais sabidos. No que se refere ao quando a escola foi criada, só os professores indígenas responderam de acordo com o que encontramos em relatos dos mais velhos, pois que não conseguimos ter acesso a documentos escritos que tenham registrado o evento tão bem guardado na memória dos anciões Karitiana.

Interessante que no corpo docente, constituído por oito professores indígenas, sendo que três são mulheres, duas destas consideraram a valorização da cultura Karitiana como algo significativo, entretanto, sentem saudades da escola em que estudavam porque era uma escola alegre e que respeitava mais a cultura do seu povo. Os alunos pensam que os significados estão na visão de ser a escola um lugar onde aprendem as coisas do branco, sabem falar como o branco, passam a conhecer os direitos dos brancos, suas leis e podem com isso, defender suas terras e não serem mais enganados pelos mesmos. Entendem que

Tabela 1: Quem Criou A Escola e Por Quê? Quando?

Grupo questionado	Quem criou a Escola	Por quê?	Quando?
Professores indígenas	Todos responderam que havia sido a comunidade e FUNAI	Sete responderam que foi exigência da comunidade, um considera a luta de uma liderança.	Todos responderam 04 de agosto de 1969
Professores não indígenas	Três responderam ter sido a SEMED, a SEDUC e a comunidade; um considerou ser apenas a comunidade.	Todos responderam que a comunidade lutou pelos seus direitos	Três responderam não saber e um disse que foi o ano de 1996
Alunos	Todos responderam que foi a comunidade	Todos responderam que foi porque os Karitiana queriam aprender as coisas do branco e ficar mais sabido.	Três disseram o ano de 1996 e quatro não souberam responder



Tabela 2: Significado Da Escola, Proposta Curricular Diferenciada e por quê?

Grupo questionado	Qual significado da Escola para a comunidade Karitiana	Oferece uma proposta de educação diferenciada?	Por quê?
Professores indígenas	Todos responderam que a Comunidade aprende a história geral e a cultura dos brancos. Duas mulheres incluíram que os alunos aprendem a valorizar a cultura Karitiana.	Todos responderam que sim, embora as duas professoras (língua materna e cultura para as mulheres) disseram sentir saudades da escola de seu tempo, pois tinha mais alegria e respeitava mais a cultura do seu povo.	Porque, além dos componentes curriculares das escolas da cidade, tem o Ensino de Cultura e o de Língua Karitiana
Professores não indígenas	Direito de todos os brasileiros a ter escola	Todos responderam que sim	Responderam iguais aos indígenas
Alunos	Aprender coisas do branco, saber falar, conhecer os direitos, as leis dos brancos, para defender suas terras e não ser enganados pelos brancos.	Todos responderam que sim.	Responderam iguais, porém consideram que as aulas de educação física devam ter atividades de sua cultura.

Tabela 3: O que o povo Karitiana ganhou ou perdeu com a escola?

Grupo questionado	Ganhos	Perdas
Professores indígenas	Ler e escrever nas línguas, portuguesa e materna, conhecer cultura do branco, valorização da cultura Karitiana pelos mais jovens.	Os homens que estão estudando não caçam, não pescam e nem se interessam muito pelo roçado como antigamente.
Professores não-indígenas	Possibilidade de continuar os estudos até chegar à universidade sem sair da aldeia, sendo que um professor considerou que um dos ganhos é o aluno poder contribuir mais com a comunidade.	Não conseguem visualizar.
Alunos	As respostas aqui podem ser consideradas a soma dos corpos docente indígena e não indígena, com todos querendo em suas falas contribuir com a comunidade.	Os 4 casados consideram a falta de tempo para cuidar da família, os 3 solteiros não visualizam perdas com o advento da escola.

a escola apresenta uma proposta pedagógica diferenciada, todavia, consideram que as aulas de educação física devem incluir atividades de seu povo, como pesca, tiro ao alvo, entre outros. Os professores não indígenas consideram que o significado da escola é o direito de todos os cidadãos brasileiros contemplado de ter escola.

Nesta última tabela, que se refere às perdas e ganhos que o povo Karitiana teria com a escola, tem-se que os professores indígenas valorizam o fato de aprenderem a ler e escrever em língua portuguesa, bem como a construção de um siste-

ma ortográfico em sua língua tradicional, além da aprendizagem de sua leitura, uma conquista que a escola os possibilitou, diz respeito a poderem conhecer a cultura dos não indígenas, dos brancos como eles expressam; também reconhecem que com a escola, os jovens passaram a valorizar mais a cultura Karitiana. Quanto as perdas, os homens que estudam não caçam, não pescam e pouco se interessam pelo roçado-plantio coletivo.

Os professores não indígenas consideram como ganho, a possibilidade de os alunos estudarem na aldeia e continuar os



estudos sem necessitar sair da mesma; entretanto, um dos docentes deste grupo, considera como conquista, a possibilidade de o aluno indígena poder, a partir dos conhecimentos escolares, contribuir mais com o seu povo. Estes não identificam perdas para a comunidade com a implantação da agência escolar.

Em relação aos alunos, estes consideraram como ganhos, basicamente, do mesmo modo que os docentes, todavia, todos pensam que os estudos podem contribuir na melhoria da comunidade. Quanto às perdas, temos, por um lado, os casados, que somam em quatro, atribuindo como perdas a falta de tempo para os filhos e para a família. Por outro, o três restantes, solteiros, reconhecem perdas com a escolarização na aldeia.

Apresentados os sentidos e significados, que os agentes/sujeitos sociais que exercem suas práticas docentes e discentes, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Quatro de Agosto, passamos ao último capítulo, cujo fim será uma busca de uma síntese de toda esta pesquisa, utilizando-se de algumas ferramentas conceituais presentes em Antônio Gramsci (1976, 1981), Bakhtin (1981, 2003, 2004) e Bourdieu (2000, 2005).

A escolarização dos karitiana: buscando uma síntese

O homem é, sobretudo espírito, isto é, criação histórica, e não natureza. (Gramsci)

Ao longo desta pesquisa analisamos o processo de desenvolvimento da educação escolar indígena Karitiana, a proposta era aferir se isso pode ser considerado como uma conquista histórica ou se é mais um instrumento de subordinação de um grupo étnico-indígena.

Em um primeiro momento, expomos a metodologia utilizada para buscar responder ao questionamento central deste trabalho; em seguida analisamos como os agentes sociais que atuam no espaço escolar significam o seu fazer, enfim como enxergam as suas práticas desenvolvidas na escola.

Caracterizamos a escola como agência do Estado. Portanto, definir a educação escolar em área indígena como instrumento de fortalecimento da cultura deste grupo étnico-indígena ou a como mais um instrumento de subordinação do mesmo, estará implicando, necessariamente, na caracterização do Estado brasileiro, ou pelo menos, no que se refere à relação deste com o grupo étnico-indígena Karitiana; em particular, no campo da educação escolar. Ressalta-se o fato, de que o marco situacional, deste trabalho se encontrar na promulgação da Constituição Federal de 1988 e a leis posteriores que tratam da educação escolar, relacionadas às comunidades indígenas.

Diante do exposto, buscamos um diálogo com alguns conceitos propostos por Bakhtin, Gramsci e Bourdieu que consideramos fundamentais para o término deste trabalho e, quem sabe, iniciar um diálogo sobre a questão da educação escolar indígena, posto ser esta uma das pretensões desta pesquisa.

Em primeiro lugar, consideramos a Escola Municipal de Ensino Fundamental 04 de Agosto como campo social, ou seja, como espaço em que sujeitos interagem em seus afazeres, em suas práticas tanto como docente, como gestor, como aluno, e, até mesmo como membro da comunidade. Sujeitos sociais constituídos de *habitus* – no sentido dado por Bourdieu – que interagindo uns com os outros vão, através de suas ações e palavras, classificando, hierarquizando, marginalizando e legitimando valores e que, portanto, fortalecem ou enfraquecem um dado capital simbólico.

Com isso, em se constatando que dos dezenove colaboradores que exercem a prática escolar na aldeia Kyowã (até 2010), dez responderam que a escola não foi criada pela comunidade, e, destes, todos são docentes, apenas um professor não indígena considera ter sido a comunidade a responsável pela criação da escola. Os sete alunos responderam que a comunidade construiu a unidade de educação escolar.



Quanto ao porquê da criação da escola, sete professores indígenas afirmaram ter sido exigência da comunidade e um atribuiu a uma determinada liderança, enquanto todos os não indígenas acusaram ter sido consequência da luta da comunidade por seu direito a educação escolar. Para os alunos, a razão se deve ao fato de os Karitiana desejarem aprender as coisas dos não indígenas e ficarem, com isso, mais sabidos.

Quanto ao sentido e significado da escola, os professores indígenas, todos, respondem que a escola é lugar onde se aprende a história geral e a cultura do branco, dos oito, quatro são mulheres, e, destas, a professora de língua materna e a de cultura tradicional para as mulheres, encontram sentido, também, na valorização que os mais jovens estão dando a cultura Karitiana. Os docentes não indígenas consideram que o sentido, o significado, se encontra no fato de o direito a educação escolar dos cidadãos Karitiana, está sendo contemplado. Os alunos entendem que o sentido se faz no fato de aprenderem a falar direito português, as coisas e os direitos do branco para defender suas terras e não serem enganados.

Embora, todos os professores – indígenas e não indígenas – consideram que a escola possui proposta curricular diferenciada, duas professoras (as mesmas de língua materna e cultura Karitiana para as mulheres) dizem sentir saudades do tempo que eram estudantes, segundo elas, a escola era mais alegre.

Os alunos consideram que a escola possui proposta curricular diferenciada, entretanto, consideram que o componente Educação Física, embora pertencente ao núcleo comum a todas as escolas, deveria ter atividades presentes na cultura Karitiana, como arco e flecha, por exemplo.

Em relação a ganhos e perdas que a comunidade adquiriu com o advento da escola, os professores indígenas, consideram que aprender a ler e escrever na língua portuguesa, construir um sistema

de ortografia própria, conhecer a cultura do branco e valorização que os jovens estão dando a cultura Karitiana são ganhos; enquanto as perdas estão relacionadas ao fato de os homens que estudam, não caçarem, não pescarem e não trabalharem no roçado como faziam antes de se tornarem estudantes.

Os professores não indígenas consideram ganhos, a possibilidade de os alunos poderem prosseguir os estudos sem sair da aldeia, o professor de Língua Portuguesa, inclui a possibilidade de o aluno poder contribuir com a comunidade em suas lutas pelos seus direitos e ampliação dos mesmos. Os alunos pensam ser um ganho a possibilidade de estudarem e, em consequência, poderem contribuir na melhoria da comunidade.

Diante do exposto, a escola aqui retratada não pode ser considerada como, apenas, instrumento de subordinação do povo Karitiana, porém, não cabe a assertiva de que a mesma é uma ferramenta de fortalecimento da cultura deste povo, e, portanto, uma escola indígena. O que se evidencia é o fato de que a mesma é um território de conflitos, de confrontos entre as classificações, o valor que cada agente social carrega consegue, e, isso em termos individuais: “Não se pode esquecer que cultura é uma rede de signos interpretáveis, e, estes são construtores ou se pretendem construtores da realidade” (GEERTZ, 1989). Ou como diria Bachtin (1981), são os discursos que se pretendem hegemônicos, todos ideológicos, em que um se torna dominante, mas sempre em confronto com os outros, sempre em processo de negociação com os vários outros que o compõe.

Neste caso, verifica-se que, embora ao longo do trabalho, ficou claro, que o grupo etno-indígena Karitiana possui uma cultura, um jeito específico de ser, o discurso predominante na escola é aquele, ainda hegemônico na sociedade brasileira como um todo, posto que na escola o capital simbólico que se destaca é o discurso de que



esta agência possibilita a eles conhecer as coisas, as leis, os direitos dos brancos, apesar do fim destas aquisições sejam para fortalecer a capacidade dos indivíduos em contribuir com a comunidade na luta de fazer valer os direitos já conquistados e de ampliação dos mesmos.

O acima aferido só fortalece a definição de que todo discurso hegemônico possui um discurso contra hegemônico (GRAMSCI, 1981), e, que a cultura do grupo étnico-indígena Karitiana não é algo que se encontra fora ou por baixo da cultura hegemônica de raízes ocidentais europeias e, sim, como algo que se faz por dentro.

A noção de ser a mesma um permanente espaço de fronteira, sempre um lugar não plenamente estruturado, um espaço de disputa hegemônica afirma-se como a mais adequada, é, claro que pesquisada somente esta escola presente em uma área indígena, ou seja, pesquisado a escolarização de um único grupo étnico-indígena, não pode haver pretensão de, neste trabalho, querer definir toda escola situada em terra indígena como território de conflito, porém, penso que a mesma pode ser referência para se pensar a educação escolar indígena.

Por último, o que também fica como proposta para constituições de escolas indígenas, o fato de que não basta identificá-la, caracterizá-la, faz-se necessário não perder de vista os sujeitos históricos, concretos que estão vivendo e construindo as realidades sociais dentro do espaço escolar e além dele. Não considerar estes sujeitos/agentes sociais, o lugar deles na *praxis* social, é também rejeitar o lugar da história e da dialética na construção da realidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1989.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 4.ª Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.