

Política indígena e política escolar: interfaces e negociações na implantação da Escola Indígena Pamáali – Alto Rio Negro¹

LAISE LOPES DINIZ

LUIZA GARNELO

FIQUE POR DENTRO!

O povo indígena Baniwa é uma das 23 etnias que vivem na região conhecida como Alto Rio Negro, Noroeste amazônico, fronteira com a Colômbia. Suas aldeias se distribuem ao longo dos rios Içana e Aiari, tributários do Rio Negro. No Alto Rio Içana – tanto em território brasileiro, quanto em território colombiano – se autodenominam Coripaco, razão pela qual utilizamos aqui a dupla terminologia para designar os membros desse grupo.

A Organização Indígena da Bacia do Içana, fundada em 1992, filiada à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), representa 17 comunidades Baniwa do rio Içana, com sede e foro no município de São Gabriel da Cachoeira.

A Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáali foi criada no ano 2000, tendo resultado de uma intensa e longa agenda de discussões e pactuações internas da população indígena da região do rio Içana, Alto Rio Negro. A Pamáali começou como uma escola de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, conseguindo posteriormente expandir para ensino médio.

Esta ação, que foi captaneada pela Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), buscava definir as diretrizes de funcionamento de uma escola de 6ª a 9ª série do ensino fundamental naquela terra indígena. A Escola Pamáali surgiu como uma iniciativa autônoma indígena e somente depois de muita luta política foi formalmente aceita pelo sistema estatal de educação.

Para as lideranças da OIBI a educação representava uma estratégia para que, escolarizando-se, os Baniwa/Coripaco pudessem ter acesso aos cargos e empregos que surgiam na região, os quais exigiam níveis de escolaridade que os jovens ali não dispunham. Até aquele momento, cargos como o de professor indígena eram ocupados por membros de outras etnias, muitos dos quais não dominavam a língua Baniwa, empobrecendo o processo de ensino-aprendizado. Também havia a expectativa que os jovens se tornassem mais bem capacitados a exercer funções dentro do próprio movimento indígena, carente de quadros.

Naquele momento, o processo de escolarização era claramente entendido como algo de fora, exterior ao mundo indígena, mas capaz de propiciar acesso aos saberes outros e novos conhecimentos. Tal entendimento sobre a escola não é novidade, pois estudos que abordam o sentido da escola para os povos indígenas (Kahn, 1994; Cohn, 2001) afirmam que, para estes, a escola é “coisa de branco” e a maior

¹ Essa pesquisa recebeu apoio do Projeto Saúde e Condições de Vida de Povos Indígenas na Amazônia, Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX/FAPEAM/CNPq, Edital 003/2009.

importância a ela atribuída é a possibilidade de se apropriar de saberes dos não índios, inacessíveis no modo tradicional de vida.

À medida que as discussões amadureciam as lideranças Baniwa passaram a assumir os termos “escola indígena” e “educação diferenciada” como marcadores de um processo escolar autogestionário, no qual pretendiam valorizar a presença de conhecimentos tradicionais como tema de conhecimento a ser desenvolvido na escola. Em termos políticos esses termos assumiram a conotação de reivindicação do direito de gerir seus processos escolares do modo como melhor lhes conviesse. Ou seja, ainda que caracterizassem a escola como uma ferramenta vinda do mundo não indígena e como uma chave de acesso a ele, pretendiam manejá-la em seus próprios termos, recusando – em grande medida – os modos habituais de gestão do sistema educacional oficial.

Como parte do controle da gestão educacional, os Baniwa instituíram alguns fundamentos básicos para orientar a formação dos jovens. Selecionaram alguns termos de sua língua nativa, como: *kádzeeka* (hábil), *ikadzeekataakahetti* (estudo) e *kádzeekataakakawa* (estudar). Tais palavras versam sobre formação de saberes e aquisição de habilidades, assim explicitados:

[...] formação é preparar a pessoa para o trabalho, ou [para] enfrentar a vida, enquanto viver. O mundo é cercado de vários conhecimentos e técnicas de fazer, de produzir as coisas para sua sobrevivência, seja na floresta ou na cidade. Para que a pessoa tenha estes conhecimentos – saiba a maneira de fazer, de produzir – é necessário que tenha estudo; e, para que ele tenha estudo, precisa estudar, quer dizer, deve se habilitar trabalhando. Traduzindo isso para o nosso mundo de compreensão, habilitar significa trabalhar. Aí sim, está estudando; está aprendendo pelo trabalho. É isso que vai valer na vida de uma pessoa. Não uma fantasia, uma teoria, mas uma prática, como faziam nossos antepassados, uns ensinando os outros na forma chamada oral (OIBI, 2001:3).

O discurso das lideranças enfatiza a importância da educação para a aquisição de habilidades e domínio de técnicas para garantir a sobrevivência. Porém recusa o estudo abstrato – realizado exclusivamente

A preocupação com a formação da pessoa é pouco comum nas escolas convencionais, mais interessadas na aquisição de habilidades e competências técnicas do que na formação integral do cidadão.

PARA REFLETIR:

Que tipo de prioridades pedagógicas orientam as atividades de sua escola?

em sala de aula – como o caminho prioritário para fazê-lo. Assumir o protagonismo da gestão do ensino implicava em enfatizar o plano concreto da educação; em valorizar o aprendizado “em situação”, como eixo fundamental da relação pedagógica, nos moldes do aprendizado dos saberes tradicionais que ocorre na comunidade.

Adotar essa linha de gestão denota o interesse, não apenas pelo aprendizado de técnicas e conteúdos, mas também – ou primordialmente, como veremos a seguir – preocupação com a **formação da pessoa** Baniwa/Coripaco também no espaço escolar, algo inabitual nas práticas pedagógicas previamente existentes nas terras Baniwa/Coripaco. Nesse contexto, a escola passa a ser entendida como espaço para aperfeiçoar o desenvolvimento **da pessoa** na sociedade, e não apenas para desenvolver habilidades e competências para acesso a novos postos de trabalho. A expectativa era que a formação escolar fortalecesse, nos estudantes, os processos de socialização e desenvolvimento humano potencializando os esforços já empreendidos por suas famílias, sem, com isso, negar a possibilidade de acesso à economia de mercado e a bens, propiciado pela escolarização.

A discussão e atribuição de tais finalidades ao processo pedagógico – fruto dos debates sobre a educação escolar entre as lideranças políticas Baniwa/Coripaco e seus assessores pedagógicos – expressa a singularidade e a especificidade étnica na constituição da escola Pamáali. Nesse sentido, uma das condições primordiais para a existência desta escola foi o compromisso dos jovens, uma vez formados, para atuar em prol de sua família e de sua comunidade. Essa diretriz foi posteriormente incorporada ao objetivo central do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Pamáali.

Nos anos seguintes esta iniciativa influenciou a elaboração, na Pamáali e em outras escolas indígenas, de diretrizes educacionais orientadas aos interesses e necessidades das famílias indígenas. Proposições específicas do Projeto Político Pedagógico da Pamáali foram incorporadas a ação do movimento indígena da região do Alto Rio Negro, que, sob a coordenação da Federação das Organizações do Rio Negro (FOIRN), protagonizou a implantação de uma série de inovadoras escolas indígenas, cujas diretrizes pedagógicas adotaram, em grande medida, o princípio que enfatiza a participação da escola na formação da pessoa indígena.

No Içana a escola Pamáali foi construída num local sagrado do sib Waliperedakenai, pertencente à fratria Walipere, no trecho médio do rio. De acordo com as lideranças comunitárias, a construção da escola em espaço distante de qualquer comunidade visava possibilitar que qualquer Baniwa/Coripaco ali estudasse, evitando possíveis conflitos gerado pela coresidência entre não parentes. Também se pretendia evitar o aumento na carga de trabalho da comunidade que sediasse a escola, pois o incremento da população de jovens solteiros em uma aldeia obrigaria as famílias ali residentes a trabalhar muito mais para alimentá-los.

Embora a documentação da escola não faça referência a questões religiosas, sua localização física se deu numa área sob influência política das comunidades de fé evangélica; conseqüentemente a escola sofre forte influência do modo de viver e das práticas morais e religiosas das famílias que vivem no médio rio Içana.

COMUNIDADE-ESCOLA PAMÁALI: O DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO SEGUNDO O PENSAMENTO BANIWA

Dadas as condições acima descritas a escola Pamáali é ocupada apenas nos períodos de atividades escolares. É uma situação que se deve, em grande parte, às distâncias geográficas que impedem que os estudantes retornem diariamente às suas casas após o encerramento do horário escolar. Ou seja, eles têm que residir na escola para o desenvolvimento das rotinas escolares, só retornando às comunidades de origem no chamado período de dispersão. Na dispersão, de acordo com o calendário especial da escola Pamáali, os estudantes voltam para casa com um conjunto de atividades específicas a serem desenvolvidas até a próxima fase de concentração, quando retornam fisicamente à escola.

Em consequência, a Pamáali é uma localidade habitada episodicamente, cuja população é formada basicamente por jovens, estudantes e professores, recaindo sobre os últimos também a responsabilidade de formação moral dos estudantes. Tais características tornam a Pamáali um espaço excepcional, tanto no mundo indígena do Içana, quanto no sistema educacional.



MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA PAMÁALI E COMUNIDADE DE ORIGEM DOS ALUNOS

FONTE: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL

Os membros mais velhos da sociedade Baniwa/Coripaco, representados por familiares dos alunos e por sábios conhecedores indígenas, adentram periodicamente a escola nas etapas letivas, seja para visitar os filhos e acompanhar seu desenvolvimento escolar, seja para desenvolver alguma uma atividade pedagógica com os estudantes. Neste último caso desenvolvem tópicos ligados ao aprendizado de conhecimentos tradicionais, o que é efetivado de forma prática, conforme desejo das lideranças que conceberam o modelo pedagógico da Pamáali. Assim, se mantêm fiéis às decisões de desenvolver pelo menos parte do aprendizado voltada para situações práticas do cotidiano e de não tornar a escola uma comunidade de residência permanente de famílias.

A constatação de que a escola Pamáali havia se tornado lugar de jovens gerou a necessidade de investir numa forma de acompanhamento, a ser feito pelos pais e pelos membros mais velhos do grupo, mimetizando parcialmente os modos de educação comunal da juventude. Como parte da resposta a essa necessidade, pais de estudantes passaram a auxiliar – na medida de suas possibilidades – nas atividades da escola durante as etapas letivas e também participaram das oficinas de formação dos professores, tanto para acompanhar o processo de formação docente quanto para aconselhar os professores na resolução de problemas que surgiam na escola, particularmente os de relacionamento e de comportamento dos estudantes.

A participação dos pais e dos membros mais velhos e respeitados das comunidades tem se voltado principalmente para a gestão das relações entre pessoas, que é objeto do mais alto interesse no processo de produção do membro adulto no mundo Baniwa/Coripaco. A presença de pessoas mais velhas no dia a dia da escola contribuiu para minimizar a carência de supervisão familiar sobre as atitudes dos estudantes. Representa também um apoio aos professores, que, como adultos jovens, ainda não gozavam da credibilidade necessária para arbitrar conflitos e eventuais disputas entre estudantes. Além disso, a formação docente não havia capacitado os mestres para desempenhar tarefas desta natureza. A presença dos pais e familiares facilitava também a regulação das interações entre os grupos de parentesco de origem dos estudantes, e que formam a base organizativa dessa sociedade.

Não pretendemos aqui descrever a distinção entre a educação familiar Baniwa/Coripaco e a educação escolar Baniwa/Coripaco e nem colocá-las em oposição. O que desejamos é ressaltar o esforço dos líderes indígenas em instituir um produtivo diálogo entre esses espaços distintos, o que se torna possível – e perceptível – quando a escola concretiza uma práxis culturalmente sensível ou **diferenciada**. Para os Baniwa, o que determina a diferenciação da escola indígena é a possibilidade dela congregar tanto os temas e atividades de uma escola comum, quanto as práticas e valores da vida em família na comunidade. Neste último caso foram selecionados como conteúdos pedagógicos na Pamáali o desenvolvimento de habilidades para caçar e pescar, plantar e colher na roça, produzir artesanato, o domínio da culinária tradicional e outros saberes necessários à vida indígena.

Em certo sentido as famílias “terceirizaram” para a escola a execução de alguns aspectos da socialização dos jovens Baniwa/Coripaco. Considerando a dificuldade de executar um projeto pedagógico familiar no espaço da escola, agravado pela ausência cotidiana dos pais e pela autonomia precoce que os jovens ganharam por morarem sozinhos na escola, os líderes e pais de família trataram de definir – por escrito, e através da linguagem formalizada do sistema escolar – o *modus operandi* do processo educativo a ser adotado pela Pamáali.

Cientes da importância dos documentos escritos, as lideranças e pais de estudantes buscaram traduzir nos documentos de gestão escolar, os propósitos políticos que animaram suas expectativas quanto ao processo formador estabelecido na Pamáali. Uma vez definidas, tais

No caso Baniwa/Coripaco, a organização da sociedade se apoia num conjunto de três grupos de parentesco denominados fratrias, ou seja, grupos de consanguíneos que acreditam partilhar um ancestral mítico comum. Sendo consanguíneos, os membros de uma fratria só devem contrair matrimônio com uma pessoa pertencente a uma fratria distinta da sua. Além disso, as relações intra e interfráticas implicam no controle de certos territórios e num conjunto de comportamentos ritualizados, que cotidianamente se expressam em relações hierárquicas que influenciam o relacionamento entre gerações e nos subgrupos de parentesco no interior de uma fratria. Segundo a tradição Baniwa/Coripaco, o conhecimento e adesão a essas normas caracterizam um adulto bem educado e uma pessoa bem formada. Esse tipo de formação da pessoa tem orientado o processo pedagógico na Escola Pamáali.

Refleta sobre o que caracteriza a diferenciação étnica na sua escola.

Que tal convidar as lideranças indígenas e pais de estudantes para discutir sobre o assunto?

Uma das maiores preocupações dos velhos Baniwa/Coripaco era evitar que os egressos escola se tornassem "preguiçosos", ou seja sem ânimo e vontade para assumir com diligência as tarefas tradicionais masculinas e femininas necessárias ao sustento da família.

diretrizes da educação diferenciada passaram a constar no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno da Escola Pamáali.

O Projeto Político Pedagógico é um documento base requerido para que uma escola, independente de ser indígena ou não, solicite credenciamento junto aos Conselhos de Educação para que possa funcionar formalmente (MEC, 1996). Os Baniwa/Coripaco, assim como os demais indígenas que decidiram reformular suas propostas de educação escolar, tiveram que obedecer a esse mecanismo institucional para legalizar suas escolas indígenas. Aproveitaram a oportunidade para nele inserir propostas alternativas de currículo, calendário escolar, de gestão pedagógica e administrativa.

Já o Regimento Interno não é um documento exigido para a legalização da escola, mas os Baniwa/Coripaco que participaram da Associação do Conselho da Escola Pamáali (ACEP) consideraram-no um instrumento necessário para organização do cotidiano, subsidiando o acompanhamento diário dos estudantes e professores.

SINGULARIDADES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA PAMÁALI

O Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáali foi produzido mediante reflexão coletiva de lideranças do movimento indígena, professores, xamãs e pais Baniwa/Coripaco, além de assessores do Projeto Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro (FOIRN/ISA). O processo foi descrito nos relatórios das assembleias do movimento indígena da Associação do Conselho da Escola Pamáali (ACEP). O PPP detalha as regras que orientam o funcionamento da Pamáali, tanto no que diz respeito às dimensões administrativas e ordenamento da matriz curricular, quanto na definição de papéis que professores e estudantes devem assumir na gestão do cotidiano da escola. Ele também aponta partilha de responsabilidades entre professores e estudantes. O disciplinamento e a hierarquização das relações intergeracionais e dos diversos papéis sociais coexistentes no espaço escolar – princípios caros à ordem social Baniwa/Coripaco – foram explicitamente definidos pelas lideranças indígenas e inseridos no PPP.

A disposição em escrever documentos que consolidassem normas de funcionamento no dia a dia da escola está relacionada a duas

preocupações: o desejo de selecionar e priorizar os conhecimentos dos brancos a serem trabalhados na escola e o de preservar a aproximação entre os modos de vida na escola e na comunidade. Trata-se da necessidade de minimizar efeitos colaterais da educação escolar que, se por um lado propicia a apropriação do conhecimento e da tecnologia dos brancos, por outro lado tem produzido distanciamento e desvalorização dos modos e valores indígenas por parte dos escolarizados. A possibilidade de mudar esse estado de coisas é apontada como um dos motivos da boa acolhida da nova proposta de escola pelos índios, (Lasmar, 2009).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáali congrega os conteúdos habituais a qualquer escola do 6o ao 9o ano, sobre os quais não iremos nos deter, haja vista que nossa intenção é enfatizar as especificidades culturais do processo pedagógico ali desenvolvido. Vale, porém, analisarmos os conteúdos oriundos das demandas do movimento indígena, interessados na politização do processo formador. A discussão foi apoiada por assessores pedagógicos, sendo refinada até que pudesse se expressar na forma de eixos transversais de ensino, cujo teor não é habitual em escolas de ensino fundamental. Assim, desenvolvimento sustentável, política da educação escolar indígena, política indigenista, direitos das minorias étnicas e do movimento indígena despontaram como temas transversais na matriz curricular. A priorização de tais assuntos deve ser entendida no contexto das lutas pela demarcação das terras indígenas e das iniciativas que buscam garantir a interiorização das políticas públicas nas aldeias. Também visavam facilitar o acesso ao chamado mercado de projetos, que tem garantido financiamento para a atuação das entidades do movimento indígena e postos de trabalho para os jovens escolarizados.

Desenvolvimento sustentável foi uma temática particularmente enfatizada, e na qual se observou o esforço mais sistemático – e bem-sucedido – de transformar a escola num ambiente **intercultural** para a promoção de novas formas de bem viver. Este tema transversal



ESTUDANTE EM ATIVIDADE NO TELECENTRO DA ESCOLA PAMAÁLI

FOTO: LAISE DINIZ

O termo **intercultural** trata, aqui, do desafio de criar um espaço de diálogo entre visões de mundo distintas entre si, produzindo, no processo, novos conhecimentos e formas criativas de interação entre saberes científicos e tradicionais.

PARA REFLETIR:

Que iniciativas interculturais têm sido priorizadas na sua escola?

é descrito no Projeto Político Pedagógico como um modo de “formar cidadãos Baniwa e Coripaco voltados à responsabilidade dos trabalhos nas comunidades, capazes de promover ações de sustentabilidade para o bem-estar das comunidades, respeitando seus princípios e valores socioculturais”.

Também foi incluído como tema transversal o princípio definido como *Panakoapanina* na língua Baniwa, cuja tradução aproximada para o português, seria *ética Baniwa*. Este tema formador foi concebido como meio para que o estudante entendesse o que significa responsabilidade em termos do mundo Baniwa. Para os Baniwa/Coripaco, isso significa, essencialmente, fazer “coisas bem-feitas”; ou seja, ser diligente e não poupar esforço para realizar suas tarefas com perfeição. Esse tema formador foi concebido como meio para que o jovem entendesse o que significam responsabilidade e liberdade, em termos do mundo Baniwa. A inclusão desta temática visava aprimorar a formação dos estudantes na Pamáali, pois conforme os depoimentos dos velhos, quando as crianças e jovens iam para longe estudar elas aprendiam os assuntos do branco, mas voltavam preguiçosos, tendo desaprendido como “trabalhar bem”.

AULA NA ESCOLA
PAMÁALI

FOTO: LAISE DINIZ



O calendário escolar também foi definido de forma diferenciada no PPP. Os períodos letivos foram organizados de modo a respeitar o calendário agrícola, social e religioso das comunidades. A programação também previa que a cada bimestre estudado os estudantes retornassem por um mês às comunidades, colocando em prática conteúdos desenvolvidos na etapa de concentração na escola. No período de dispersão as atividades escolares compreendiam o desenvolvimento de atividades práticas de subsistência, além de coleta de informações sobre saberes tradicionais junto a outros membros da comunidade. Trata-se, em suma, de um tempo dedicado ao ensino pela pesquisa, tal como previsto na matriz curricular. A etapa de dispersão visava ainda a retomada do convívio e reforço ao vínculo com suas respectivas famílias.

Paradoxalmente, garantir a inclusão de temas de conhecimento tradicional no processo formador demandou mais esforço dos professores do que o acesso ao conhecimento não indígena. Desde 2004 a escola Pamáali possui um telecentro escolar e comunitário do Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), do Ministério das Comunicações, que atende estudantes, professores e pessoas das comunidades próximas à escola, viabilizando o acesso, via web, a informações oriundas do mundo dos brancos. O sistema favorece a comunicação com colaboradores externos e o uso de recursos pedagógicos para fundamentação científica do processo educativo.

Já a discussão de temas de conhecimento tradicional depende da presença física dos conhecedores na escola, uma vez que a maior parte desses saberes permanece na oralidade. Assegurar que os conhecedores permanecessem uma temporada na escola requeria uma ida prévia de pessoas da Pamáali à comunidade de origem do conhecedor indígena para formalizar o convite para que este atuasse na escola no bimestre seguinte. Uma vez aceita a incumbência, caberia à escola garantir o transporte, a alimentação e alguma retribuição pelo tempo dedicado, já que a vinda do conhecedor o afastava dos afazeres cotidianos que garantem sua subsistência e a de sua família.

Em suma, o aprendizado da tradição demanda grande esforço organizativo para acomodar conteúdos programáticos que fogem à rotina das atividades escolares. Além disso acarreta o dispêndio de recursos financeiros, gerando despesas difíceis de enquadrar no perfil de gastos habituais das escolas.

Ainda que a permanência dos conhecedores Baniwa/Coripaco não ultrapasse uma semana letiva por vez, sua presença impõe mudanças no cotidiano da escola, instituindo um ritmo diferente no processo de ensino aprendizagem. Os velhos conhecedores são muito disciplinados e buscam adaptar suas atividades às rotinas escolares. Ainda assim, a dinâmica de sua pedagogia difere bastante dos ritmos e tempos delimitados para cada aula. Os velhos gostam de sentar na frente da sala e contar lentamente os mitos e outros conteúdos de saberes tradicionais; sempre se mostram alegres quando os estudantes fazem perguntas, estimulando longos diálogos que rompem a rígida demarcação da temporalidade nos turnos de aula. Também não abrem mão de sua autoridade geracional, sendo bastante comum que revisem o caderno de um estudante — que muitas vezes é seu neto ou sua neta — para conferir se suas anotações estão congruentes com as narrativas feitas.

Em resumo, a inclusão dos conhecimentos tradicionais na prática pedagógica da escola indígena demanda um esforço extraordinário de gestores, estudantes e professores para efetivar a interculturalidade, tal como preconizado pelos Baniwa/Coripaco e previsto no PPP. O relato feito nos dá um vislumbre do grau de dificuldade a ser enfrentado para estender as práticas da escola diferenciada para o conjunto das terras indígenas.

O REGIMENTO INTERNO ESCOLAR: ENTRE O DESEJADO E O POSSÍVEL

O Regimento Interno da Pamáali estabeleceu a base organizativa da vida cotidiana na escola de modo a expressar certos aspectos da vida comunitária que se desejava reproduzir.

As primeiras ideias sobre o teor do regimento escolar foram veiculadas numa assembleia da OIBI, em 1997. Em uma pequena reunião ocorrida em 2000, pouco antes do início das aulas na escola Pamáali, ele foi delineado e finalmente concluído em 2001, na primeira assembleia da Associação do Conselho da Escola Pamáali. Sua elaboração foi amplamente participativa, congregando pais de estudantes, lideranças comunitárias (agentes de saúde, professores e chefias de aldeia), diretores das associações indígenas, líderes religiosos indígenas, além de homens e mulheres mais velhos que gozam de reconhecimento nas comunidades.

Destaque no regimento era o objetivo de disciplinamento dos impulsos e do comportamento dos jovens, vistos como importantes requisitos para a formação plena de pessoas na sociedade Baniwa/Coripaco. Ali, um bom cidadão é aquele capaz de controlar as emoções, conter a própria agressividade e pacificar conflitos. Também deve conhecer e respeitar a organização dos grupos de parentesco, a interação adequada entre eles e o tratamento a ser dado a cada pessoa, de acordo com o nicho que ocupa nesta organizada sociedade. O respeito e deferência aos mais velhos é um pilar na interação entre as gerações, despontando como um ideal de socialização a ser alcançado quando há uma adequada educação doméstica.

Ao formularem o texto do regimento, os pais e lideranças estavam mais interessados na dimensão disciplinar do que na pedagógica, dado o grande valor atribuído ao autocontrole e à disciplina pessoal no mundo Baniwa/Coripaco. A descrição de cargos e atribuições de professores e estudantes foi nitidamente hierarquizada, atribuindo-se ao professor a responsabilidade de orientar e disciplinar os estudantes. Já aos jovens caberia obedecer e prestigiar os mais velhos. Ressalve-se que, em termos Baniwa/Coripaco, o termo **velho**, nem sempre expressa a idade biológica de uma pessoa, mas também designa personagens respeitados, prestigiados e sábios, a quem se deve obediência.

O regimento também preconiza a segregação espacial entre gêneros, ou seja, meninos são proibidos de entrar no alojamento feminino e vice-versa. Regra similar de comportamento é correntemente adotada no dia a dia da comunidade, onde se prescreve a separação entre homens e mulheres nas refeições coletivas, serviços religiosos e outros momentos mais ou menos formalizados da vida comunal. São comportamentos altamente simbolizados, com raízes fincadas na divisão dos espaços masculino e feminino, com significativa presença no xamanismo e mitologia rionegrinos, bem como na vida material e laborativa, passada e presente (Hugh-Jones, 1979; Lasmar, 2002). Em suma, mais do que simples normas de comportamento, tais prescrições são iniciativas práticas que buscam preservar um modo ancestral de vida. Os mais velhos observam com apreensão as classes e atividades mistas – comuns na rotina escolar – as quais consideram conflitantes com os preceitos que regem a boa educação de um futuro adulto Baniwa/Coripaco.

Também se fizeram presentes no regimento a proibição de “mexer nas coisas dos outros” e a obrigação de partilhar e colaborar com

os colegas, dividindo tarefas e bens, com disposição e sem sovinice. Subjazem a tais recomendações as obrigações de reciprocidade que cimentam a interação entre parentes e corresidentes. Em termos práticos, estimula-se a divisão equânime de produtos industrializados, como perfume, creme dental, sabão, sapatos e roupas, ao passo que na partilha de alimentos persiste o hábito de congregar apenas os consanguíneos, ou amigos especialmente convidados a participar da refeição organizada pelo dono do alimento.

Uso de bebidas alcoólicas e tabaco foi estritamente proibido. A ênfase foi tamanha que a proibição aparecia repetida no regimento por três vezes, sendo que na última vez que surgia no texto, ganhou destaque com letras em caixa alta e em negrito. Tal restrição pode ser melhor compreendida pelo fato da Pamáali estar sob controle político de comunidades evangélicas, cujo processo de conversão – ocorrido há cerca de 60 anos – teve o repúdio ao fumo e às bebidas alcoólicas como um dos eixos principais na mudança de orientação religiosa.

A severidade moral preconizada no regimento não se limitou aos estudantes, tendo tais recomendações sido estendidas também aos professores, que, de acordo com o entendimento dos velhos, deveriam seguir as mesmas normas de comportamento instituídas para os estudantes. A expectativa era que na condição de jovens adultos, os professores praticassem o ensino pelo exemplo, um dos fundamentos da educação tradicional Baniwa/Coripaco.

Entretanto, aplicar os princípios da educação tradicional no espaço escolar, longe da autoridade das famílias, mostrou-se tarefa de difícil realização pelos professores, mais familiarizados com a oferta de conteúdos escolares do que com o ordenamento da vida moral dos estudantes. À medida que o tempo passava verificou-se que os professores tanto relutavam em aplicar a si próprios as severas regras impostas pelos mais velhos, quanto enfrentavam dificuldades em fazê-las valer junto aos estudantes.

Uma regra que consideraram quase impossível cumprir foi a de gerenciar a partilha de alimentos enviados pelas famílias. Havia sido preconizado que todo alimento fosse entregue ao coordenador da escola para posteriormente ser distribuído entre os estudantes, de acordo com os princípios da reciprocidade entre consanguíneos e afins. Porém, isso de fato nunca ocorreu, pois os professores tinham dificuldade em exercer a autoridade moral necessária à tarefa.

Outras contradições cercaram a implantação da Pamáali. Os professores que iniciaram a escola foram selecionados durante a primeira oficina de formação de professores Baniwa/Coripaco, coordenada pela diretoria da OIBI. Embora a qualificação profissional dos candidatos fosse valorizada, houve, sem dúvida, uma preocupação recorrente em manter o equilíbrio na distribuição de cargos entre os grupos de parentesco que formavam a base política da entidade. Assim, o primeiro corpo docente da escola Pamáali contou com pelo menos um professor oriundo de cada microrregião de apoio da entidade, resultando em um profissional do alto rio Içana, três do médio rio Içana e dois do rio Aiari.

Este cenário expressa alguns impasses enfrentados pela organização indígena, uma entidade de caráter político criada para lutar pela efetivação de direitos, quando passa a desempenhar também as tarefas técnico-profissionais do sistema educacional. Em que pese o caráter político que permeou a escolha dos primeiros professores da Pamáali, a habilitação profissional foi respeitada. Todos os selecionados tinham formação e experiência pedagógica prévia, sendo que um deles havia sido recém aprovado para o curso universitário de licenciatura intercultural.

Ao iniciarem as atividades na Pamáali os professores se depararam com o desafio de colocar em funcionamento o modelo de escola que lideranças e pais e assessores haviam delineado. Não era uma tarefa simples, pois até aquele momento as escolas diferenciadas indígenas eram raras, não apenas no Alto Rio Negro, mas também em outras terras indígenas. No caso da Pamáali os professores não tinham experiência prévia com modelos pedagógicos que utilizassem o ensino pela pesquisa; que praticassem a gestão participativa comunal e cujo programa curricular não se limitasse a seguir passivamente os conteúdos pedagógicos voltados para o mundo não indígena.

Além das situações acima descritas, havia muita motivação e interesse pelos rumos da escola Pamáali, e as comunidades ficaram muito atentas aos eventos cotidianos na escola, fosse para apoiar ou para apontar erros. O fato era que os professores viviam sob forte pressão, tendo pleno conhecimento que estavam sendo observados e que suas ações seriam avaliadas. Some-se a isso as severas normas de comportamento pessoal prescritas a estudantes e professores. O resultado foi a desistência de quase metade dos professores em meados de 2001. Em 2003, na formatura da primeira turma de estudantes, restava

Vale lembrar que na época em que a Pamáali iniciou seus professores haviam sido formados em regime convencional de educação e tinham à sua frente o desafio de implantar um modelo de educação escolar diferenciada, para o qual não havia um processo de capacitação previamente estabelecido. Nos anos subsequentes a direção da Pamáali desenvolveu um processo de educação permanente dos professores, justamente para auxiliá-los a superar os desafios enfrentados nos primeiros anos de funcionamento da escola.

TEMA PARA DEBATE:

Que estratégias poderiam ser adotadas na sua escola para efetivar, ou aprimorar, a educação diferenciada?

apenas um professor do grupo que havia sido admitido no início das atividades da escola, atestando o elevado nível de estresse laborativo entre os docentes.

A rotatividade de professores se manteve elevada, persistindo as alegações relativas à rigidez do regimento interno e ao temor das duras avaliações dos pais e dos mais velhos, nas assembleias da escola, caso verificassem que o regimento não havia sido devidamente cumprido.

A escola era uma coisa nova, como algo que a pessoa acaba de adquirir e aí tem cuidado porque é novo, [e] trata com muita atenção. Era isso que acontecia no início da escola, qualquer coisinha que acontecia já era considerada grave. Os professores eram muito pressionados, e por isso não conseguiam ficar muito tempo na escola. Eles sempre diziam: “Só fico esse ano aqui na Pamáali e vou fazer as coisas de acordo com o regimento”. Claro que eles queriam cumprir todo o regimento, pois não queriam ouvir a avaliação dos velhos, preferiam ouvir as reclamações dos estudantes, e se o estudante desistisse de estudar a culpa era dos velhos que tinham feito o regimento e não do professor. [ROMÁRIO, ESTUDANTE DA PRIMEIRA TURMA]

A rotatividade docente só diminuiu quando os primeiros estudantes, egressos da escola, passaram a assumir os cargos de docentes da Pamáali. Tais substitutos eram todos solteiros e ainda mais jovens que seus antigos professores. Com tal perfil, não eram vistos pelos pais dos estudantes como adultos plenos capazes de assumir as funções de formar pessoas, mesmo que estivessem qualificados para atuar como professores. Além de jovens e solteiros, a nova geração de professores questionava a função de controladores morais que os pais e os mais velhos atribuíam ao professor, o que resultou, na prática, em relaxamento da disciplina e do cumprimento das regras regimentais vigentes nos primeiros anos de funcionamento da escola. O regimento foi praticamente abandonado, sendo acionado apenas em caso de transgressões muito graves cometidas por estudantes. No dia a dia os professores passaram priorizar o exercício das funções estritamente pedagógicas, deixando em plano secundário a gestão moral das relações, que era uma das singularidades que aproximava a gestão pedagógica na Pamáali dos valores tradicionais.

Em 2005 a escola Pamáali já tinha alcançado a notoriedade como uma experiência bem-sucedida de educação escolar indígena. Cinco anos tinham se passado e muito investimento havia sido feito na formação de professores e estudantes.

Os ex-estudantes alçados à condição de professores tinham participado de todas as oficinas de formação e sua contestação do regimento estava ligada ao compromisso com um projeto alternativo e democrático de educação. Eles passaram a defender metodologias alternativas de ensino, fundamentadas mais na troca de saberes do que na preponderância do docente frente ao estudante, produzindo-se um contexto pouco permeável à severa e hierarquizada concepção pedagógica anterior, que negava voz aos membros mais jovens das famílias. Aos novos professores mais interessava formar estudantes competentes para gerir projetos de desenvolvimento sustentável, a principal bandeira do movimento indígena na bacia do rio Içana, na época.

O que está em jogo aqui é a coexistência de dois projetos pedagógicos. Aquele definido pelos velhos e aquele que os professores passaram a defender, em decorrência de sua capacitação pedagógica e de sua aproximação com o movimento indígena. Ambos são projetos indígenas, porém vinculados a processos históricos e políticos distintos. Na perspectiva dos membros mais velhos e não escolarizados do grupo, os jovens devem ser formados para aprender a obedecer, enfatizando-se nos ritos de iniciação pubertária o seguimento - e nunca a flexibilização - das obrigações geradas pelo regime do parentesco.

No entendimento dos velhos, se a rigidez das regras na Pamáali havia levado estudantes e professores a desistir, isso não seria motivo suficiente para alterá-las. Significava apenas que não tinha havido aprendizado suficiente para que os estudantes se tornassem membros completos da sociedade Baniwa/Coripaco, capazes de atender fielmente às responsabilidades de um membro adulto do grupo.

Mais bem equipados para compreender contextos mais amplos que o da vida na aldeia, os professores formados no modelo pedagógico da escola indígena enfrentaram o desafio de imprimir novo rumo para à Pamáali. Passaram a priorizar dimensões técnico científicas no ensino e a adotar técnicas ativas de aprendizado, o que teve, entre suas consequências, a promoção do protagonismo e da individualização dos jovens; algo contraditório numa sociedade centrada no primado do coletivo e da autoridade dos membros mais velhos do grupo.

A trajetória seguida pela Pamáali e pelos professores egressos da primeira turma de estudantes foi sintetizada com fidedignidade no depoimento que se segue:

Quando olho os jovens que estudaram na escola Pamáali, posso dizer que não me sinto arrependido, o resultado mostra que a gente estava no caminho certo. A escola está formando uma nova pessoa, que não é o Baniwa tradicional, mas que tem todo o discurso de valorização da identidade na formação; ele 'se reconhece Baniwa e tem orgulho disso'. O jovem Baniwa mudou, não é a mesma coisa de antigamente; hoje é um Baniwa diferente, é o que vejo desses jovens. Ninguém mais quer, de fato, ser um Baniwa de antigamente, mas também não quer deixar de ser Baniwa. Essa é a questão. Eu acredito que os estudantes formados poderiam não ser empregados, poderiam não ser professores, mas todos eles teriam condição suficiente para continuar suas vidas em suas comunidades. Isso aconteceu de modo mais forte porque a escola é do nosso jeito. [...] A escola Pamáali foi pensada pra ser escola Baniwa e o sentido de escola é exatamente continuar formando a pessoa Baniwa. Isso quer dizer que ela tem que ter sua própria identidade e conhecer todos os valores culturais. Para um Baniwa, tratar as pessoas com respeito só é possível quando a pessoa conhece bem a relação de parentesco. E, no nosso entendimento, a pessoa que tem valor é aquela que conhece sua própria cultura e respeita as pessoas. Se a pessoa não sabe respeitar [a hierarquia do parentesco], não tem nada; é uma pessoa vazia. [**ANDRÉ BANIWA**, LIDERANÇA DO RIO IÇANA]

Parte dos atores políticos envolvidos na efetivação da escola indígena abraçava a ideia de que “o jeito de viver dos antigos ficou no passado”, razão pela qual o manejo competente das ferramentas de intervenção social – em particular a leitura e a escrita – tornaram-se vias prioritárias para “para ser alguém na vida”.

TRAÇANDO RUMOS: PASSOS PRESENTES E FUTUROS DA ESCOLA INDÍGENA

Numa concepção convencional a escola é tida como um lugar de conhecimento científico, remetendo outras formas de saber a um plano secundário ao qual também é relegada a expressão da oralidade. O acesso à cultura letrada se dá mediante escolhas políticas e rotinas sistematizadas de ensino-aprendizado que resultam na priorização de certos conteúdos, em detrimento de outros. Numa escola comum temas como as tradições indígenas, se tratados, seriam entendidos como processos educacionais secundários, não assumindo um plano central, tal como ocorreu na Pamáali.

Outro preceito importante na formação escolar hegemônica - naturalizado e rotinizado na relação ensino-aprendizado - é a importância atribuída à competência individual, valorizando-se os que obtêm maior sucesso na sistematização dos saberes ali ensinados. Nesse modelo atribui-se ao estudante (indivíduo) a maior carga de responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) no desenvolvimento de sua aprendizagem (Bourdieu; Passeron, 1975).

Se lembrarmos a discussão sobre o regimento da escola Pamáali é exatamente este o preceito que está sendo posto em xeque pelos velhos sábios indígenas, que enfatizam as responsabilidades e resultados coletivos em oposição ao modelo centrado no indivíduo. Além disso, a severa responsabilização dos professores pelo processo formador remete ao contexto das relações sociais a maior influência no desfecho do aprendizado, contrapondo-se diretamente à premissa de que o estudante é o principal responsável por seu desempenho escolar.

Certamente a Pamáali rompeu apenas parcialmente com o modelo da escola convencional. Apesar de todo o esforço dos Baniwa/Coripaco, e dos seus assessores pedagógicos, para desenvolver metodologias de ensino, objetivos e conteúdos programáticos adequados às necessidades indígenas, foi impossível fugir completamente das premissas que fundamentam a instituição escolar e renegar as condições e finalidades que justificam sua existência.

Entretanto, a escola conseguiu promover uma nova forma de organização, afastando-se do modelo ocidental ao abrir espaço para que os mais velhos definam os parâmetros que devem orientar a formação dos estudantes. Tal iniciativa se expressa como um diferencial,

na recomendação de **ensinar fazendo**, congruente com o ensino pelo exemplo, fincado na tradição. São esses “outros usos” que tornaram a Pamáali uma escola diferenciada; que permitiram que ela se tornasse um espaço de reunião intercultural de saberes de diversos mundos e que passasse a servir e interessar aos agentes políticos envolvidos na construção do processo escolar.

A alguém que desconheça a sociedade Baniwa/Coripaco pode estranhar a rigidez e conservadorismo moral impresso nas regras desejadas de comportamento e dispostas no regimento e mesmo no PPP da Pamáali. Entretanto, elas são bastante fiéis aos valores vigentes numa cultura severa, fortemente apoiada na organização, na disciplina, na hierarquia dos grupos de parentes e na partilha de bens e de favores recíprocos que cimentam as relações sociais. De modo coerente com suas raízes era dessa forma que os mais velhos desejavam moldar sua escola, ainda que o rumo a ela imprimido pudesse colidir com as premissas e diretrizes que orientam a educação moderna.

No limite, o projeto político pedagógico da Pamáali abriga um choque de perspectivas e de prioridades, algo que deve ser visto como inerente ao processo participativo de construção da escola indígena, capaz de expressar diferentes – e até mesmo divergentes – pontos de vista. Ser diferenciada significa ser fiel ao perfil e modos de viver daqueles a quem se destina e isso também explica porque o modelo pedagógico desejado pelos mais velhos foi, afinal, superado pelos novos rumos definidos pelos professores indígenas egressos da própria escola.

Mudanças ocorrem e continuarão a ocorrer, mas serão participativas quando atendam aos ritmos e prioridades do protagonismo indígena. Não é um processo inócuo e nem indolor; pelo contrário, pressupõe conflitos e contradições que serão superadas à medida em que seus agentes principais – os índios – entendam e desejem promover mudanças nas finalidades do modelo educacional.

Por fim, cabe ressaltar a seriedade, consistência e continuidade do processo de implantação de uma escola indígena verdadeiramente diferenciada. Foi somente a veracidade da tentativa que nos permitiu vislumbrar as surpresas, impasses, imprevistos e contradições que ocorrem quando se tenta efetivar políticas etnicamente adaptadas e para – como diriam os Baniwa/Coripaco – aprender a fazer, **na prática**, uma escola indígena.

- LASMAR, Cristiane. Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, v. 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009. Disponível em: [\[goo.gl/gjL1k9\]](https://goo.gl/gjL1k9)
- MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- MEC. *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- OIBI - ORGANIZAÇÃO INDÍGENA DA BACIA DO IÇANA. *Relatório da Assembleia Anual*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1996.
- OIBI. *Relatório: Encontro Educação Indígena*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1997.
- OIBI. *Relatório: IV Encontro Educação Indígena*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1999.
- OIBI. *Relatório da Assembleia Anual*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2001.
- SARMENTO, Justino Rezende. *Escola Indígena Municipal Utapinozona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2007. Disponível em: [\[goo.gl/F5oPbB\]](https://goo.gl/F5oPbB)
- WEIGEL, Valéria. *Escola de branco em maloca de índio*. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2001.

PARA APRENDER MAIS

- Blog da Escola Pamáali
[\[https://pamaali.wordpress.com\]](https://pamaali.wordpress.com)
- Vídeo da Inauguração da Casa da Pimenta na Escola Pamaáli, no Rio Içana
[\[https://www.youtube.com/watch?v=Lb2Yk08NNA4\]](https://www.youtube.com/watch?v=Lb2Yk08NNA4)
- Jornal Kaali
[\[https://goo.gl/9MnKWp\]](https://goo.gl/9MnKWp)
- Livro Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011
[\[https://goo.gl/zE3wAc\]](https://goo.gl/zE3wAc)
- Livro *O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo*
[\[https://goo.gl/KyMGXY\]](https://goo.gl/KyMGXY)
- Folder da Escola Pamáali
[\[https://goo.gl/hhcofD\]](https://goo.gl/hhcofD)
- Jornal Pitsiro Pamáali
[\[https://goo.gl/blsRmT\]](https://goo.gl/blsRmT)
- Wayuri Educação Escolar Indígena/FOIRN
[\[https://goo.gl/AKlt6l\]](https://goo.gl/AKlt6l)