

Educación, territorialidad e relações interétnicas no Rio Negro: os sentidos da escola, a formação da comunidade e o projeto de autonomia frente aos padrões.

SP.57: Procesos educativos en ámbitos escolares, familiares y comunitarios: continuidades y transformaciones

Ponentes

Nombre **Pertenencia Institucional**

Sidnei Peres Universidade Federal Fluminense

Creditos Adicionales

Nombre **Pertenencia institucional** **Pais**

Sidnei Peres Universidade Federal Fluminense Brasil

Discutindo conceitos: interculturalidade e educação.[1]

Eu não sou um especialista na área de educação, mas tenho orientado alguns alunos de pós-graduação e de graduação nessa área. Alguns aspectos das minhas pesquisas tangenciam a questão da educação escolar, principalmente no médio Rio Negro. Eu quero refletir sobre educação e interculturalidade articulando ao problema da territorialidade e abordando quais os sentidos, percepções e demandas dos sujeitos sobre a escola. Então, cabe fazer alguns apontamentos breves sobre os conceitos de educação e de interculturalidade, limitada à proposta acima apresentada. Pois não é o objetivo desta comunicação fazer uma abordagem aprofundada sobre o desenvolvimento destes conceitos e suas diferentes formulações, pois não caberia neste espaço de discussão e análise. [2]

Esse conceito de interculturalidade é importante no sentido de valorizar conhecimentos e práticas diversas, proporcionando um espaço de diálogo mais simétrico, seja na escola como na vida cotidiana, entre indivíduos e grupos que se identificam a partir de experiências e concepções de mundo diferentes.[3] Por outro lado, deve-se ter alguns cuidados no uso do conceito, pois é preciso perguntarmos o que entendemos por cultura quando estamos falando de interculturalidade. Com qual definição de cultura estamos operando? O uso irrefletido ou não submetido a um olhar crítico sistemático pode trazer sérios riscos. Algumas práticas e políticas ou até legislações equivocadas podem ser formuladas se nós trabalharmos com o conceito reificado de cultura, compreendido como como um código coerente, fechado e ahistórico que comanda as ações humanas. A cultura seria uma segunda natureza, um programa herdado e transmitido coletivamente através das gerações (sem maiores indicações dos mecanismos, processos e dinâmicas sociais de socialização destes esquemas mentais de construção simbólica do mundo), como poucas ou nenhuma modificação substancial. Tal conjunto de crenças, valores e costumes seriam internalizados pelos indivíduos, considerados meros portadores de cultura.

Em algumas expressões banalizadas como “encontro de saberes ou de culturas”, subjaz a ideia de entidades fechadas, redondinhas, que se encontram, bolas de bilhar de cores diferentes que se tocam ou entram em contato ao serem impulsionadas por cosmologias ou conhecimentos distintos por si mesmos e não devido aos contextos de interação no qual se confrontam. Tal manejo conceitual da palavra cultura (reproduzindo uma antropologia espontânea ou ingênua) pode ser constatado em muitos textos sobre educação intercultural, como também em políticas públicas e legislações que implicam em uma correspondência entre cultura, sociedade e identidade. Tal

equivoco pode conduzir a implementação de políticas, cujas consequências podem ser contrárias aos fins propostos quanto a valorização das diferenças culturais, impondo definições padronizadas e homogêneas de identidade e alteridade. Em nome da interculturalidade políticas educacionais e outras podem ser autoritariamente apresentadas a grupos e coletividades estigmatizadas e subalternizadas, mesmo que carregadas com as melhores intenções.

A essa forma essencializada de tratar a cultura e, portanto, a interculturalidade, eu contraponho a ideia de fluxos culturais, de tradições de conhecimento e trânsito entre mundos. A partir dos próprios agentes sociais tomar como objetos as ações e relações se constituem em cenários em que os universos de significado que se misturam, se cruzam, produzindo uma miríade de novos universos simbólicos complexos.[4] É com essa complexidade do mundo social e simbólico que os agentes educacionais devem trabalhar. Outro problema é tratar a interculturalidade sem considerar as relações de poder, que geram não só diversidade, mas também desigualdade. Então pensar diversidade sem pensar desigualdade é um problema. Importante também pensar a historicidade das relações de poder, nas quais a educação e a escola estão inseridas.

O outro conceito é educação, trago aqui a categoria educação definida sociologicamente como socialização, enquanto reprodução social de grupos e coletividades (Berger; Luckmann, 1973). A educação não acontece só na escola, dentro de sala de aula, porque ela envolve socialização, portanto reprodução social de grupos e coletividades, formação de subjetividades e de sujeitos sociais, a educação ocorre também fora da sala de aula e fora da escola. A escola é um espaço especializado de socialização, de formação de sujeitos sociais e de subjetividades, composta por um corpo burocrático e um sistema de ensino racional-legal. É também um espaço profissionalizado, logo no seu desenvolvimento histórico a escola se configurou sociologicamente como espaço fechado, um espaço segregado (cercado por muros que simbolizam a separação e definição entre o que e quem está dentro e fora) e composto por muitas relações de poder e de autoridade, por regimes de alteridade e de produção de diferenças, experiências e identidades (Bourdieu, 2014). Muitas vezes quando se fala de diversidade de forma romantizada e idealizada não se fala que essa diversidade é produzida em regimes de alteridade, esse outro estigmatizado e subordinado, esse outro se constitui nesse regime de autoridade, produção social do “Outro”, em que muitas vezes a escola participa. Uma escola emancipatória, para que seja um espaço de disputa e de emancipação precisa ser entendida antes como um espaço de dominação, um espaço de produção de subjetividades estigmatizadas, de subjetividades subordinadas, um espaço de exclusão social.

Não se pode falar em educação intercultural em abstrato, é necessário encarar a escola que realmente existe, a fim de buscar as lacunas para uma escola verdadeiramente intercultural, multicultural, transcultural, enfim a palavra não importa muito, o que interessa é a realidade que ela expressa. Muitas vezes pode se falar de interculturalidade sem expressar uma mudança realmente importante no espaço escolar, nos próprios processos de educação. A escola é um espaço burocratizado, um modo de organização das relações sociais e do processo de socialização, que pode ser um empecilho para a implantação de projetos interculturais emancipatórios. Propostas e esforços de mudanças no currículo, na formação do professor e na produção de material didático se confrontam com os limites da organização burocrática da escola, que configura as rotinas que amarram os trabalhadores da educação em atitudes conformistas e ao sentido de segurança que um ambiente altamente normativo e previsível proporciona (Nazario, 2015). Portanto, a educação escolar que se propõe às vezes como intercultural corre o risco de operar um outro tipo de padronização.

A escolarização surge historicamente, e assim passa a existir socialmente, não como espaço de inclusão de diversos pontos de vista, saberes e práticas, surge como espaço de padronização e exclusão. No Brasil, a educação escolar esteve estreitamente ligada a colonização e conversão de grupos indígenas ao cristianismo, a formação de elites, a projetos de controle de populações e territórios, a reprodução e legitimação de desigualdades sociais (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2016; Saviani; 2010). Mesmo que em sala de aula haja diversidade de saberes, de práticas e de experiências, os alunos, estou falando em termos estruturais, em geral são tratados como tábula rasa, como aqueles que recebem apenas conhecimentos transmitidos pelo professor. Uma educação multicultural então pressupõe que os estudantes têm uma experiência, mesmo que seja educação infantil, eles têm já uma vivência que comporta saberes que trazem da vida deles do mundo social e que não é considerado, porque só os conhecimentos que a escola transmite a partir do seu currículo oficial são valorizados. Esses projetos, leis e políticas de diversidade cultural e de ações afirmativas são o resultado de conquistas de movimentos sociais são burocratizadas no mal sentido, não no sentido de uma gestão cujo objetivo seja a implementação organizada dessas conquistas e desses direitos, mas no mal sentido de transformar esses direitos em normas e obrigações que se impõe de cima para baixo pelas secretarias municipais ou estaduais de educação. Há situações em que a própria comunidade e os alunos resistem a tal imposição autoritária de direitos (por mais paradoxal que pareça). Cabe destacar então que na concretização de uma educação e de uma escola intercultural é importante saber qual a demanda social pela escola, qual a demanda da coletividade e quais os sentidos que a comunidade atribui a escolarização dos mais jovens.

Ao tratar da educação como socialização e que a educação não acontece só na escola, é necessário fazer um cruzamento, uma intercessão entre a educação que acontece dentro e fora da escola, entabular um diálogo entre a gestão da escola, incluindo os professores, os funcionários e os diretores, com a comunidade e com os estudantes, enfim saber quais as expectativas da comunidade sobre a escola. A discussão sobre interculturalidade remete a estudos e políticas já bastante consolidadas sobre educação escolar indígena, mas as reflexões aqui apresentadas também podem ser aplicadas para a educação escolar quilombola e do campo (Silva; Ferreira, 2001; Gusmão, 2020; Conte; Souza, 2022). Quando uma demanda se transforma em direito através de leis e/ou políticas públicas, mas se impõe uma determinada imagem ou um determinado padrão de identidade sobre os grupos a partir de uma retórica oficial e se congela uma determinada identidade produzida em situações concretas de conflito e luta, então a própria comunidade se opõe a intervenções culturais autoritárias ao não dialogar com a comunidade e nem se basear no entendimento dos processos sociais de formação daquelas identidades. Os sentidos e as demandas sociais por escolarização que os grupos formulam podem ser muito diferentes dos projetos propostos como interculturais.

É sempre válido ressaltar que a escola está inserida em contexto social apesar da sua tendência e da sua organização institucional e burocrática tender para autonomia e segregação, um ambiente fechado à participação da comunidade. É fundamental, portanto, considerar a historicidade da relação da escola com o contexto social em que ela está inserida. Entre os grupos indígenas, por exemplo, a escola já está presente há muito tempo, fato que não pode ser ignorado. A escola ela já está incorporada na vida de muitas comunidades indígenas de forma diferenciada, porque o processo de escolarização entre os grupos indígenas é complexo e diversificado, envolvendo múltiplos interesses e expectativas que não só aqueles estritamente educacionais. Os cenários específicos de escolarização devem ser compreendidos para a elaboração de projetos educacionais que respeitem e valorizem as trajetórias históricas, memórias e identidades étnicas envolvidas. Portanto, a formulação de projetos ou políticas de educação emancipatória para grupos subalternizados e estigmatizados (indígenas, quilombolas, camponeses) devem ter como foco principal menos o conceito de cultura (correndo riscos de essencialismo) e mais a historicidade da escolarização, os processos de luta por direitos territoriais e as percepções e demandas que os sujeitos envolvidos ao sistema oficial de ensino.

Os sentidos da educação escolar no Médio Rio Negro: comunidade, aviamento e associativismo.

Para desenvolver essa reflexão vou apresentar alguns elementos da minha pesquisa sobre movimento indígena[5] e atuação profissional como antropólogo no Rio Negro[6], onde coordenei o processo de identificação de terras indígenas (Peres, 2013; Peres; Nascimento, 2016).[7] Então eu quero pensar a educação a partir dessa experiência de pesquisa, mesmo que a educação e a escola não tenham sido meu foco privilegiado, que foi a organização e o surgimento do movimento indígena. Entretanto, a educação escolar perpassou essa pesquisa e, portanto, a própria compreensão das relações interétnicas no médio Rio Negro, enfocando a relação entre educação, escola e territorialidade, talvez em uma perspectiva pouco presente nos estudos de educação.[8] É importante salientar, contudo, que o objeto aqui proposto para discussão tem impacto acentuado sobre os debates acadêmicos e políticos em torno da elaboração de currículos, formação de professores, produção de material didático e práticas e posturas pedagógicas.

O destaque aqui é para o sentido da escola no médio Rio Negro, para a historicidade da relação entre a escola e as comunidades indígenas. Eu vou partir de um determinado momento, não vou abordar aqui a história das relações interétnicas desde o século 17. Então, o ponto de partida temporal estabelecido nesta comunicação é a partir do início século XIX, o estabelecimento das missões salesianas, porque a estratégia fundamental de atuação dos salesianos teve uma dimensão eminentemente pedagógica expressa na implantação de internatos. Essa dimensão se resume em duas palavras, encontradas em muitos documentos consultados nos arquivos da arquidiocese de São Gabriel da Cachoeira: civilização e catequização. Essa era a missão, ou objetivo explícito de toda a burocracia missionária e dos internatos que tinha como lema “produzir bons cidadãos para a Pátria e bons cristãos para Deus”. Tal finalidade organizacional da prática salesiana retirava crianças e jovens indígenas das aldeias para serem ressocializados nos internatos e, portanto, civilizados através da conversão ao cristianismo. As missões salesianas eram unidades de intervenção programada, logo um aparato altamente burocratizado, visando a conversão religiosa, a assimilação cultural e integração social daqueles povos indígenas ao Estado-Nação brasileiro. Independente dos projetos explícitos e ações intencionais, alguns aspectos foram incorporados nas práticas e representações constituintes dos modos de sociabilidade, organização social e territorialidade indígenas. Mas os projetos e planos salesianos são ressignificados pelos sujeitos, tanto que a categoria civilização vai ter um peso em diversas esferas sociais e situações interétnicas.

No início dos anos 2000, logo depois da criação da Associação Indígena de Barcelos (ASIBA), eles se identificavam como índios civilizados em contraposição aos índios selvagens (os Yanomami e os Macu), ou

como caboclos (termos quase sinônimos) em outras ocasiões. Mesmo a categoria caboclo e índio civilizado é redefinida conforme às situações sociais e cenários das relações interétnicas. Eles incorporaram e ressignificaram essa categoria de civilização, porque muitos deles aprenderam nos internatos que ser indígena era sinônimo de atraso, de miséria e de selvageria e que os salesianos estavam lá para salvá-los, retirá-los das garras do pecado e do demônio. O que não significava negação de vínculos de pertencimento étnico, pois se apresentavam como caboclos tukano, baniwa, tariana, arapaço, tuiuca, baré, etc.

Os salesianos implementaram uma política iconoclasta de ataque aos sinais tangíveis da cultura indígena ou o que eles entendiam o que era a cultura indígena a partir desses sinais tangíveis como a maloca, as danças, os cantos, as práticas de cura xamânicas, os instrumentos e objetos cerimoniais. Essa experiência nos internatos foi incorporada na vida dos indígenas, ressignificada e até positivada. A partir dos relatos de várias lideranças indígenas que eu entrevistei, eles falaram das experiências muito negativas nos internatos referentes aos castigos corporais, proibição de falar sua própria língua etc. Mas eles disseram também o que poderia parecer muito ruim e num certo sentido completamente contrário à ideia de uma educação multicultural, que aprenderam o português, aprenderam a dominar essa língua “dos civilizados”. E principalmente para os ativistas indígenas esse aprendizado do português foi fundamental para se constituírem como lideranças no movimento indígena. É claro que isso não vale para o Brasil inteiro, não quer dizer que o domínio da língua portuguesa vai ser sempre bom se apropriar da língua portuguesa. Em muitos casos, e também no Rio Negro, o português foi imposto nas escolas como expediente de dominação linguística e cultural e extinção mesmo das línguas indígenas, por outro lado as consequências imprevistas (do ponto de vista da dominação colonial) por este aprendizado foi o uso da língua do dominador como recurso e habilidade estratégicos para controlar os códigos de comunicação e ação em contextos interétnicos de mobilização política e luta por direitos. E essa é uma característica das lideranças do Rio Negro no movimento indígena nacional, eles são menos cênicos e até estranham os Caiapós que tem uma visibilidade na mídia ao se apresentarem com o peitoral nu, com pinturas corporais, empunhando bordunas, manejando signos reconhecidos de autenticidade indígena, aceitos e difusos entre os brasileiros não indígenas. Havia muito estranhamento e até espanto (mesmo que com alguma admiração), porque o ativismo étnico no Rio Negro é alicerçado no argumento, no discurso, na palavra, na boa fala. Observamos assim uma ressignificação de uma escola repressora, contrária a qualquer proposta de educação intercultural ou multicultural, convertida em ações emancipatórias.

Nos anos 1970 e 1980, inspirados pela teologia da libertação, os salesianos mudam a sua estratégia pastoral e a configuração das unidades de intervenção programada: dos internatos para as itinerâncias. Não que os internatos tenham sido substituídos automaticamente, esse regime comparável a uma instituição total foi acabando aos poucos. O foco da ação missionário passou a ser a organização de comunidades eclesiais de base e uma forma continuada de intervenção e monitoramento pastoral das famílias indígenas através das itinerâncias. É por isso que no Rio Negro os indígenas chamam de comunidade (nas margens dos grandes rios) os seus assentamentos e povoados e não de aldeia, eles dizem que quem vive em aldeia são dos “índios verdadeiros” (yanomamis e macus) que moram nos altos dos igarapés, no meio da floresta. A comunidade é uma ressignificação dessa atuação missionária que buscava organizar comunidades eclesiais de base e que foi muito importante em toda a Amazônia brasileira, não só entre os grupos indígenas, mas também entre camponeses e outras populações tradicionais. Portanto, essas comunidades não se desenvolveram como planejado pelos salesianos, pois houve uma reformulação da proposta que visava a promoção social através da conscientização coletiva dos seus problemas e a mobilização política em torno dos seus interesses e reivindicações, tudo amparado e orientado pelas palavras bíblicas.

Cabe destacar que esse modelo ressignificado originou a comunidade constituída por um tripé que é centro social (ou sede), a capela e a escola. Não existe comunidade na concepção deles sem a escola, que vai ser uma demanda fundamental na formação das comunidades. A escola é um fator na própria dinâmica das comunidades, nas suas disputas internas e nas demandas dirigidas aos poderes e autoridades públicas municipais. Logo, a escola é um elemento integrante da territorialidade desses grupos indígenas, eu demonstro isso no relatório antropológico de identificação de terra indígena no médio Rio Negro (Peres; Nascimento, 2016; Peres, 2018 E 2021). Não é só a escola, mas a escola é um dos elementos fundamentais na constituição dessa territorialidade, ou em termos jurídico-políticos, como definido na constituição federal de 1988, da ocupação tradicional indígena. É mister compreender a territorialidade desses grupos a partir do conceito de processos de territorialização que são eminentemente históricos; como também não devemos naturalizar a territorialidade que não é imemorial nem remete a nenhuma cultura prístina, supostamente genuína e autêntica, assim definida por critérios externos aos sujeitos étnicos. Esta categoria se refere a história, com as relações interétnicas, com relações de dominação, é um artefato político construído na luta em situações de conflito. Pensar a terra indígena como uma construção social e política não deslegitima essas demandas por direito, muito pelo contrário, é nestes contextos e processos que as identidades étnicas são feitas e refeitas.

A comunidade é concebida pelos sujeitos como um espaço de domesticação da floresta, é um lugar civilizado na floresta, vemos novamente o conceito de civilização ressignificado, é um espaço de convívio com parentes e de libertação do regime de aviamento,[9] um espaço de autonomia frente ao trabalho subordinado aos patrões. Muitos indígenas ingressavam no regime de aviamento, quando iam para os piaçabais ou coletar castanha, seringa e outros produtos da floresta, ficavam anos e anos e depois voltavam para as comunidades, voltavam para perto dos parentes, onde está a boa sociabilidade. Ou seja, a comunidade se torna um espaço de autonomia frente aos patrões. A escola está estreitamente ligada à formação da comunidade, portanto à territorialidade desses grupos e ao domínio da escrita. Então qual o sentido da escola para esses grupos subordinados ao regime de aviamento? Temos que considerar a exploração pela dívida e o domínio da escrita, principalmente da matemática. A dominação pelos patrões se dá fundamentalmente pela “conta”, lista de mercadorias fornecidas em adiantamento em troca da entrega dos produtos extraídos da floresta, pelo domínio da matemática, de uma matemática social e perversa que fundamenta uma relação de poder e de exploração do trabalho. Voltamos à importância e ao sentido para os indígenas do internato e da escola, pois eles buscavam matricular os filhos nos internatos para eles dominarem a escrita, dominaram o português e a matemática para verificar se a contabilidade do patrão estava certa.

É a interculturalidade realmente existente que precisa ser considerada antes da proposição de quaisquer projetos supostamente maravilhosos e que não tem nada a ver com as experiências e a historicidade dos grupos étnicos. Porque a escola já é intercultural na prática, seja para o bem ou para o mal. Ela é um espaço de troca e fluxo de significados, conhecimentos e habilidades, todavia essa troca ocorre sob relações de poder. Os salesianos pensavam, então, nesses projetos de formação das comunidades eclesiais de base em contraposição aos patrões. Mas a partir da própria lógica das crenças e valores missionários, eles achavam que os indígenas se dispersavam quando iam para as colocações, dificultando ou rompendo com a conversão religiosa e assim não viviam nesses lugares em comunhão cristã verdadeira e se entregavam a vícios, ao pecado, ao alcoolismo, às brigas etc. A comunidade seria o espaço propício ao cultivo dos valores cristãos de harmonia e de união. Desta maneira os salesianos se colocaram contra os interesses dos patrões, porque eles passaram a concentrar essa população indígena dispersa em sítios que eram próximos ou dentro do domínio territorial dos patrões, constituindo assim uma fonte de poder e conhecimento alternativo, ampliando a possibilidade de negociação frente aos patrões. É evidente que isso não foi assim tão rígido e definitivo. Em algumas situações houve alianças também entre patrões e salesianos. Em termos gerais as comunidades eclesiais de base que depois vão se tornar as

comunidades que existem até hoje e serão percebidas e representadas como um lugar onde se liberta do patrão, onde “fazer casa e roça” se contrapõe a “trabalhar pra patrão” ou ao “cativeiro do preço”. Não vamos idealizar ou romantizar, ainda existem pessoas que residem em comunidade que continuam a trabalhar para patrão, mas então o regime de exploração / dominação é bem mais flexível porque o extrativista não está completamente à mercê do poder arbitrário do patrão, na medida em que ele pode sair da colocação, pode ficar lá num período do ano nos piaçabais e depois volta para a sua comunidade em vez de ficar durante o ano todo confinado nos domínios territoriais do regime de aviamiento.

Outro aspecto importante é que com o fim dos internatos, que antes eram apresentados como a grande fábrica de civilização dos índios, nos anos 1980, os salesianos foram criaram escolas nas comunidades, que depois foram municipalizadas. Quando isso aconteceu, ocorreu um fluxo de população indígena da comunidade para a cidade, não só por conta da escola, mas por causa também da busca de serviços de saúde e também por outros motivos. A criação das escolas nas comunidades, de primeira à quarta série, gerou também a expectativa e a demanda por escolarização, logo pela continuidade dos estudos, após o término da quarta série, nas cidades de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro. Esse deslocamento para as cidades não significa necessariamente o abandono das comunidades, porque aqueles que vão para a cidade durante as aulas dos filhos voltam durante as férias escolares para a comunidade, onde deixam as suas casas e as suas roças. Eles continuam assim pertencendo àquela comunidade, pois a casa e a roça são os principais símbolos de pertencimento comunitário, mesmo tendo casa ou ficando na casa de parentes na cidade. Aqueles indígenas que resolveram morar definitivamente na cidade cumprem um papel importante para aqueles que não vão ficar definitivamente e que nem querem, como uma base de apoio para as temporadas de permanência na cidade daqueles parentes que acompanham seus filhos que querem continuar os estudos. Esse trânsito constante entre comunidade e cidade se inscreve no que eu denominei de multilocalidade, que é fundamental para entender a ocupação tradicional indígena (Peres, 2016 e 2018).

A comunidade vai se tornar uma unidade política e administrativa do município, não formalmente, mas na prática ela vai se tornar uma referência fundamental de intervenção dos poderes públicos municipais, principalmente por causa da escola. Acrescento ainda: a comunidade se tornou a unidade básica de mobilização e representação política de participação nas instâncias decisórias (diretoria, conselho administrativo e assembléias gerais) da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), logo do associativismo indígena e da própria lógica de criação das associações por rios e trechos de rios, isto é, pela proximidade ou

vizinhança entre comunidades que se identificam politicamente por problemas e demandas comuns. Os diretores da FOIRN são representantes de calhas de rio e o que são as calhas de rio, senão um conjunto de comunidades vizinhas.[10]

Considerações finais.

Como, então, a educação escolar se articula a territorialidade do grupo, ou seja, são os sentidos da escola para os próprios sujeitos? Qualquer projeto de educação escolar indígena tem que pensar e refletir sobre territorialidade e como a demanda por escolarização se inscreve nas relações interétnicas, compreendidas historicamente. A compreensão das percepções e sentidos da educação escolar no Médio Rio Negro pressupõe que seja considerada a historicidade das relações interétnicas e as três esferas de relações sociais e simbólicas que são fundamentais: os centros missionários, o regime de aviamento e o associativismo indígena. Esta comunicação tomou como foco a educação escolar na prática, buscando fundamentar qualquer enunciado normativo sobre o assunto em como a escola é um espaço intercultural ou interétnico a partir da análise de situações sociais concretas que conformam os processos de escolarização que envolvem povos indígenas. Todos os problemas inerentes a relações de poder e regimes de alteridade devem ser enfrentados para que possamos construir projetos de educação intercultural no sentido normativo, de projeção de futuro, mas sempre em diálogo com as comunidades, caso em contrário sob a capa de uma educação intercultural podemos reproduzir outras formas de padronização e dominação cultural.

Notas de la ponencia:

- [1] Seguimos o sistema de referências bibliográficas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
- [2] Sobre antropologia e educação como campo interdisciplinar, Varenne, 2008; Oliveira, 2022; Pereira-Tosta, 2011; Gusmão, 2009; Maria; Gusmão, 2011; Freitas, 2021; Wulf, 2021. Nestes textos temos também a importante discussão sobre o conceito de cultura e de interculturalidade.
- [3] Sobre educação intercultural, debates conceituais e teóricos, Cf. Akkari, 2016; Candau, 2020; Ferrão Candau ; Russo, 2017; Fleuri, 2019; Silva & Soares, 2021.
- [4] Para algumas críticas e reformulações do conceito antropológico de cultura, cf. Barth, 2000; Gupta; Ferguson, 1992; Abu-Lughod, 1991.
- [5] O trabalho de campo no Rio Negro se desenvolveu nos anos 2000 e 2001, a tese de doutorado foi defendida em agosto de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Há duas décadas venho assessorando organizações indígenas e indigenistas, governamentais e civis; como também produzindo laudo antropológico para regularização fundiária de terras indígenas no Médio Rio Negro.
- [6] O rio Negro é um afluente da margem esquerda do rio Amazonas. A Bacia Hidrográfica do Rio Negro abarca uma gigantesca região no Noroeste Amazônico do território brasileiro, cinco municípios e abriga uma imensa diversidade étnica e linguística. Lá vivem dezenas de povos indígenas: Tukano, Baniwa, Baré, Arapaço, Tuyuca, Werequena, Tariana, Desana, Yanomami. Seus municípios estão entre aqueles que apresentam grandes contingentes de população indígena no Brasil.
- [7] Eu coordenei os estudos de identificação e delimitação de terras indígenas, na margem esquerda do rio Negro, entre 2009 e 2016. No Brasil, esta é uma fase inicial dos procedimentos de regularização fundiária e reconhecimento oficial de territórios indígenas, que passa por outras situações até chegar na fase final de

formalização jurídica, a homologação pelo presidente da república.

[8] Alguns estudos e reflexões sobre educação que tomam o território como fator importante são os seguintes: Alves Dos Santos & Rodrigues, 2022; Carril, 2017; Santos et al., 2023; Souza; Meneses; Darsie, 2022; Camacho, 2022; Champollion, 2015.

[9] O regime de aviamiento é um modo de recrutamento e exploração da força de trabalho baseado na dívida, ou seja, no adiantamento pelo patrão de mercadorias a preços exorbitantes em troca de produtos da floresta (seringa, piaçava, balata, castanha, peixes ornamentais, etc.). O extrativismo é uma atividade produtiva bastante importante e possui diversas finalidades (comerciais, alimentares, fabrico de utensílios, fabrico de remédios etc.). É uma atividade muito frequente na região em estudo e engloba uma série de produtos (castanha, madeira, fibra de palmeira, palmito, frutos etc.) e atores locais formando uma rede social complexa, pautada na subordinação do trabalho pelo endividamento.

[10] Um mosaico de terras indígenas, correspondente a mais de onze milhões de hectares, se configurou nos anos 1990, cobrindo todo o Alto Rio Negro e parcialmente o Médio Rio Negro. Esse amplo processo de reconhecimento oficial de direitos territoriais foi impulsionado por um vibrante movimento indígena organizado em moldes associativistas. A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) foi criada num contexto de militarização desenvolvimentista (o Projeto Calha Norte) e atuação de grandes mineradoras, em meados dos anos 1980. Nos anos 1990, a rede associativista indígena se consolida e amplia ao imergir no ambientalismo global e na cooperação internacional preocupada com a Amazônia (Peres, 2013).

Bibliografía de la ponencia

Abu-Lughod, L. Writing Against Culture. In: Fox, R. G. (org.). **Recapturing Anthropology**. Santa Fé: School of American Research Press, 1991. p. 137-162.

Akkari, A. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 5, n. 1, 2016.

Alves dos Santos, L.; Rodrigues, J. D. S. O território da educação do campo, a questão agrária e escolas do campo em assentamentos de reforma agrária em esperantinópolis-MA. **Revista Geonorte**, v. 13, n. 41, 2022.

Barth, F. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: _____. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

Berger, P. L.; Luckmann, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

Bourdieu, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Camacho, R. S. A questão territorial no currículo da formação de educadores do campo em mato grosso do sul: o estudo de caso da LEDUC e o PPGET. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 22, n. 3, 2022.

Candau, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, 2020.

Carril, L. D. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017.

Champollion, P. Education and Territory: A Conceptual Framework. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 3, n. 2, 2015.

Conte, I. I.; Souza, E. de. Educação do campo no Brasil: da lona preta à academia. **Educação**, 2022.

Ferrão Candau, V. M.; Russo, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2017.

Fleuri, R. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 195, 2019.

Freitas, M. de A. Educação escolar e antropologia. **Educação em Revista**, v. 22, n. esp2, 2021.

Gupta, A.; Ferguson, J. "Beyond 'Culture': Space, Identity and the Politics of Difference". **Cultural Anthropology**. 7: 6-23, 1992.

Gusmão, N. M. M. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 34, n. 1, 2009.

Gusmão, N. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. **Revista EntreRios**. 3 (01), 2020.

Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. de; Veiga, C. G (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Maria, N.; Gusmão, M. de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais**. v. 0, n. 10, 2011.

Nazario, G. A. "Isso é uma questão muito política": relações étnico-raciais e memória quilombola no espaço escolar em Armação dos Búzios. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2015.

Oliveira, A. Dez anos de antropologia da educação na América Latina. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 5, n. 2, 2022.

Pereira-Tosta, S. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis**, v. 3, n. 6, 2011.

- Peres, S. **Política da Identidade: Associativismo e movimento indígena no Rio Negro**. Manaus: Editora Valer, 2013.
- Peres, S. C. Indigenous activism, territorialization and ethnicity in the middle Rio Negro. **Vibrant Virtual Brazilian Anthropology**, v. 15, n. 2, 2018.
- Peres, S. C. Antropologia, ciência e política. **Maloca: Revista de Estudos Indígenas**, v. 4, 2021.
- Peres, S; Nascimento; J. A. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Aracá-Padauri. Brasília: FUNAI, 2016.
- Santos, K. B.; De Oliveira, F. P.; De Souza, C. M. Território étnico, educação escolar indígena: entre práticas e processos etnoeducacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, 2023.
- Saviani, D (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.
- Silva, A. L. da; Ferreira, M.K.L (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- Silva, A. T. R. da; Soares, I. R. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. **Roteiro**, v. 46, 2021.
- Souza, M.; Menezes, M; Darsie, C. A centralidade das territorialidades para as ações de educação em saúde na atenção básica. **Research, Society and Development**. 11 (10), 2022.
- Varenne, H. Culture, Education, Anthropology. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 39, n. 4, 2008.
- Wulf, C. Anthropology of Education. **SSRN Electronic Journal**, 2021.

Imágenes Adjuntas











