

INTER/TRANSCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA: EDUCAÇÃO BILÍNGUE INTERCULTURAL ENTRE OS BANIWA-CORIPACO

INTER / TRANSCULTURALITY IN THE AMAZON: INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION AMONG BANIWA-CORIPACO

INTER / TRANSCULTURALIDAD EN LA AMAZONIA: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BANIWA-CORIPACO

Olivier Meunier¹

Universidade de Lille, França

Professor Pesquisador do Laboratório CeRIES

Resumo

A transmissão tradicional de conhecimentos nas sociedades orais e o modelo ocidental escolar podem parecer, a priori, dicotômicos, o que frequentemente contribuiu para o seu desenvolvimento justaposto e frequentemente tem contribuído para um processo de dominação do segundo sobre o primeiro. No Brasil, após o processo republicano que visou assimilar as populações indígenas à nação durante os anos 1970-80, o modelo ocidental organizou-se para salvaguardar o território e a identidade cultural indígena, o que tem preparado, desde os anos 1990, a generalização de uma educação escolar intercultural nos territórios indígenas, abrindo o modelo escolar ocidental para os conhecimentos socioculturais indígenas. Assistimos a invenção institucional de uma escola indígena em um contexto de questionamento da hegemonia de dispositivos e das visões do mundo procedentes da colonização e da construção do Estado-nação brasileiro. Essa dinâmica inscreve-se no âmbito de um processo de transição democrática e de descentralização que caracteriza uma nova forma de governança de uma grande parte dos países da América Latina, onde os territórios indígenas e os recursos dos quais dispõem podem ser preservados. Tem-se a possibilidade de desenvolver outra visão da educação escolar baseada numa dialética entre conhecimentos indígenas e conhecimentos escolares numa perspectiva de desenvolvimento sustentável dos territórios indígenas. Novas experiências começam a efetuar-se a partir do fim dos anos 2000 no ensino médio numa perspectiva “integrada”, e o estudo de caso da escola Pamáali informa-nos sobre a maneira como foi organizado e sua articulação com os aspectos culturais, linguísticos, sociais e ambientais específicos dos povos Baniwa e Coripaco que são os protagonistas.

¹ Professor da Universidade de Lille/França, é doutor em antropologia desde 1996 e habilitado a dirigir pesquisas em sociologia desde 2007. Há 30 anos vem desenvolvendo pesquisas no Brasil, Nigéria, Roménia, França, México, Guiana em parceria com algumas universidades e laboratórios de pesquisa. Autor de vários livros e artigos, atualmente seu foco de discussão e pesquisa é sobre inter/transculturalidade, teoria da complexidade em uma perspectiva socio-antropológica da educação..

Palavras-chave: Educação bilíngue intercultural; povos indígenas; desenvolvimento sustentável; Amazônia; Baniwa.

Abstract

The traditional transmission of knowledge in societies based on orality and in the Western-type school model can appear a priori dichotomous, which often contributed to their juxtaposed development and to a process of domination by the second of the first. In Brazil, following the republican process aiming to assimilate the indigenous people to the Nation during the years 1970-1980, the indigenous people organized themselves to safeguard their territory and their cultural identity, which gave place, from the 1990's, to the generalization of an intercultural school education in the indigenous territories, opening Western-type schools with indigenous sociocultural knowledge. We attend to the institutional invention of an indigenous school in a context of questioning the hegemony of the world state machinery and the way of thinking resulting from the colonization and the construction of the Brazilian Nation-State. This dynamic deals with the scope of a democratic transition and decentralization process which characterizes a new form of governance of most of the Latin American countries where the indigenous territories and the resources belonging to them can be preserved. By giving the possibility to formulate another vision of the school education based on the dialectic between indigenous knowledge and school knowledge in a sustainable developmental perspective of the indigenous territories, new experiments started to be expanded from the end of the 2000's in colleges with an "integrated" way of teaching. The Pamáali case study informs us about the way in which this was organized and in particular its articulation with the specific cultural, linguistic, societal and environmental aspects of the Baniwa and Coripaco people who are the protagonists.

Keywords: Intercultural bilingual education; Amerindian; sustainable development; Amazonia; Baniwa.

Résumé:

La transmission traditionnelle des savoirs dans les sociétés relevant de l'oralité et le modèle occidental de la forme scolaire peuvent apparaître *a priori* dichotomiques, ce qui a souvent contribué à leur développement juxtaposé et souvent à un processus de domination du second sur les premières. Au Brésil, suite au processus républicain visant à assimiler les populations autochtones à la Nation durant les années 1970-1980, ces dernières se sont organisées pour sauvegarder leur territoire et leur identité culturelle, ce qui a donné lieu, à partir des années 1990, à la généralisation d'une éducation scolaire interculturelle dans les territoires amérindiens, ouvrant la forme scolaire occidentale aux savoirs socioculturels autochtones. Nous assistons à l'invention institutionnelle d'une école amérindienne dans un contexte de remise en cause de l'hégémonie des appareils et des visions du monde issues de la colonisation et de la construction de l'Etat-nation brésilien. Cette dynamique s'inscrit dans le cadre d'un processus de transition démocratique et de décentralisation qui caractérise une nouvelle forme de gouvernance d'une grande partie des pays d'Amérique latine où les territoires autochtones et les ressources dont ils disposent peuvent être préservés. En se donnant la possibilité de développer une autre vision de l'éducation scolaire basée sur une dialectique entre savoirs amérindiens et savoirs scolaires dans une perspective de développement



durable des territoires autochtones, des expériences-pilote commencent à s'effectuer à partir de la fin des années 2000 dans des lycées avec un enseignement « intégré ». L'étude de cas du collège-lycée Pamáali nous renseigne sur la manière dont il a été organisé et notamment son articulation avec les aspects culturels, linguistiques, sociétaux et environnementaux spécifiques des peuples Baniwa et Coripaco qui en sont les protagonistes. Après avoir rappelé le contexte de la scolarisation conventionnelle et le processus d'élaboration d'un enseignement bilingue interculturel en pays baniwa, nous allons examiner plus particulièrement comment il a été organisé à l'école Pamáali et notamment dans l'enseignement moyen, où sa forme « intégrée », basée sur une dialectique entre savoirs « traditionnels » et « technico-scientifiques », a permis d'initier des projets de développement durable répondant aux besoins spécifiques des populations.

Mots-clés: Éducation bilingue interculturelle, Amérindiens, développement durable, Amazonie, Baniwa.

INTRODUÇÃO

Nos territórios indígenas do Brasil, a partir dos anos 1990, assistimos à generalização de uma educação escolar intercultural, abrindo a forma escolar ocidental aos conhecimentos socioculturais indígenas. Dando-se a possibilidade de desenvolver outra visão da educação escolar baseada numa dialética entre conhecimentos indígenas e conhecimentos escolares numa perspectiva de desenvolvimento durável dos territórios indígenas, experiências-piloto começam a efetuar-se no fim dos anos 2000 em vários liceus que propõem um ensino bilíngue intercultural “integrado”.

Diante do contexto geopolítico próprio aos territórios indígenas no qual esta educação dispõe de um quadro legal para pôr-se em lugar, focalizaremos a nossa atenção sobre um dos grupos indígenas precursores da educação bilíngue intercultural, a sociedade baniwa-coripaco, a fim de apresentar sucintamente a sua organização social precisando ao mesmo tempo os processos de aculturação que sofreram e as retomadas de iniciativas que decorrem a partir de então. Nessa perspectiva, o estudo de caso da escola Pamáali informa-nos sobre a maneira como esse ensino foi organizado e nomeadamente a sua articulação com os aspectos culturais, linguísticos, sociais e ambientais específicos dos povos Baniwa e Coripaco.

Nossa abordagem epistemológica inscreve-se na continuidade da antropologia intercultural em educação (Dasen&Perregaux, 2000; Akkari&Dasen, 2004; Vermès&Labat, 1994). Nossa metodologia (MEUNIER, 2009) tem como base uma abordagem interacionista baseada na observação etnográfica (às vezes participante) e as entrevistas semidiretas, tomando ao mesmo tempo em consideração os contextos situados e dinâmicas históricas.



Além de um interesse para as pedagogias interculturais, levamos a nossa atenção sobre a diversidade dos acessos ao conhecimento, sobre as concepções e os processos de aprendizagem e de transmissão cultural.

A construção desta apresentação é estabelecida principalmente sobre dados originais que recolhemos no decorrer de duas missões de pesquisa para a Universidade do Estado do Amazonas (CESTU) efetuadas em 2008 com uma duração de dois meses na escola Pamáali bem como em várias aldeias baniwa na região do Alto Içana. Efetuamos, principalmente, entrevistas individuais (27) e coletivas (12) junto aos professores, aos responsáveis políticos, aos alunos da escola secundária e do ensino médio, aos pais de alunos e “aos portadores tradicionais dos saberes” (chefes, antigos, pagés etc.), bem como das observações (34) nas classes e nos lugares onde as aprendizagens “escolares” e “tradicionais” são efetuadas (lugares histórico-míticos, aldeias e nomeadamente a maloca, plantações, florestas, margens dos rios etc.).

CONTEXTO GEOPOLÍTICO DOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA

Após ter desenvolvido uma política indigenista paternalista e obscurantista até meados dos anos 1980, o Brasil, como a maior parte dos outros países da América Latina, reforma a sua Constituição (1988) para adotar um indigenismo “iluminado”, levando mais em consideração as aspirações dos povos indígenas situados em seu território.

Assim, durante os anos 1990, reformas constitucionais, relativas a uma dezena de países na América Latina, reconhecem que são doravante nações pluriculturais e multiétnicas e que os povos indígenas que vivem em seu território dispõem de direitos coletivos específicos, em conformidade com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Esse processo de transição institucional substitui uma orientação assimilacionista e populista – frequentemente autoritária – que prevaleceu por muito tempo. Acompanha-se igualmente de uma aceitação das regras da democracia participativa e de uma descentralização que favorece novas formas de governança. Não é um “feito do príncipe”, um “presente” do soberano a seus súditos, dado que esta aceitação de um tratamento diferente dos povos indígenas decorre, sobretudo, do seu combate político, retransmitido ulteriormente no plano internacional por diferentes associações, ONGs e consórcios cujos interesses frequentemente convergem.

Percebe-se, contudo, que uma parte destes últimos procura mais “preservar” territórios devido à sua riqueza em biodiversidade ou recursos naturais do que acompanhar



os projetos de desenvolvimento das populações indígenas. Ainda que representem apenas 20% da Amazônia Legal, os territórios indígenas são zonas notáveis pelo seu estado de conservação (ALBERT & LE TOURNEAU, 2005). No entanto, as sobreposições entre terras indígenas e reservas naturais são às vezes problemáticas pelo fato de que a imagem ecologista do indígena, salientada “pelos conservadores” para humanizar seu projeto, nem sempre é compatível com as aspirações dos povos indígenas (KRECH, 1999). Além disso, embora “os promotores da prospecção orgânica” reconheçam um valor aos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, reduzem-nos geralmente ao domínio botânico e a suas perspectivas comerciais, ocultando o ambiente espiritual e cultural a que se articulam (POSEY, 1997).

Assim, a partir do fim dos anos 1980, os Estados da América Latina começam a reconhecer os indígenas como cidadãos que dispõem de direitos específicos (territórios coletivos, educação bilíngue intercultural etc.). Essa indissociabilidade entre a cultura e os territórios indígenas – que dá lugar a um empoderamento frequentemente relativo – favorece uma tomada em consideração dos direitos territoriais e coletivos dos povos indígenas “na Nação”, especialmente em termos de acessos e utilização dos recursos naturais. Se a vontade de diminuir as terras indígenas, conjugada mais amplamente com a dinâmica de empoderamento das comunidades amazônicas, permite mais especificamente estabelecer juridicamente a sua territorialidade e os direitos exclusivos que lhe são associados, isso tem como consequência limitar o processo de invasão e pilhagem das terras ocupadas por indígenas, que ficam ainda extremamente vulneráveis, e atribuir-lhes oficialmente direitos coletivos culturais.

Certamente, as relações assimétricas de subordinação e de dominação entre os indígenas e os grupos hegemônicos (representantes do Estado e classes dirigentes regionais) nem por isso desaparecem, mas se tornam mais matizadas, deixando mais margem de operação às organizações indígenas que têm agora legalmente autoridade sobre o que pode ser efetuado ou não dentro de seus territórios. A concepção indígena do que é um território é bem diferente da que os representantes do Estado podem formular (BADIE, 1995). Trata-se, sobretudo, de se proteger da sua desapropriação e de se beneficiar de uma autonomia para organizar política, econômica e ecologicamente a sua gestão coletiva no respeito da diversidade das culturas indígenas.

As cosmologias indígenas consideram muito frequentemente que os homens, os animais, os vegetais, os minerais e as entidades invisíveis ou sobrenaturais interagem num mesmo território que convém preservar a fim de manter um equilíbrio entre as suas



diferentes componentes. A mobilidade no território favorece essa relação equilibrada. Contudo, esse não é o caso da maior parte das áreas indígenas onde são confinadas populações expulsas do seu território em seguimento à implantação de empresas agropastoris nos anos 1940-50, quase sempre voltadas ao desenvolvimento da monocultura (soja, cana-de-açúcar etc.) o que contribuiu para erradicar uma grande parte das florestas circundantes nos anos 1970-80.

A impossibilidade de se deslocar e o confinamento em espaços limitados de populações que vivem em territórios imensos romperam esse equilíbrio pelo esgotamento rápido dos recursos naturais e acarretaram uma dependência econômica dos Indígenas em relação ao mundo externo e, sobretudo, às empresas e aos grandes proprietários rurais a que o Estado concedeu o usufruto das terras ancestrais indígenas. Essa ruptura ecológica e econômica se traduziu por perturbações da organização social tradicional, mas também por crises de identidade em que o não sentido conduziu muitos jovens indígenas ao suicídio. No entanto, essa ruptura ainda não atingiu uma grande parte dos territórios indígenas fronteiriços, especialmente no estado do Amazonas, que figura como modelo em termos de desenvolvimento sustentável e de respeito aos direitos das populações indígenas.

A questão territorial, e mais precisamente a posse de territórios autônomos é, por conseguinte, essencial nos pedidos das organizações indígenas, dado que representa o fundamento sobre o qual as suas culturas podem existir e sobreviver. Essa relação específica ao ambiente natural é diferente da tradição grega da qual o pensamento ocidental é herdeiro: para os indígenas, a natureza não é uma realidade externa ao homem que a ordena, transforma e transfigura (DESCOLA, 2005).

A autonomia dos territórios indígenas, por conseguinte, não deve ser pensada como um primeiro passo para uma secessão de uma parte do território nacional, mas como o único meio de assegurar a permanência de um modo de vida e de uma cultura baseados num equilíbrio precário entre diferentes componentes, dentre as quais as sociedades humanas.

O desenvolvimento sustentável, antes mesmo da sua “invenção” ocidental (pelo menos como foi formulado quando da Cúpula do Rio, em 1992), é uma prática, um pensamento e uma finalidade dos povos indígenas. Ele permite apoiar e reforçar a organização social e as redes de reciprocidade que a alimentam e que dão a essas populações as capacidades de gerir a sua vida e as mudanças que resultam das suas relações com o mundo que as rodeia (GALLOIS, 2005).

A implementação de federações entre os diferentes grupos indígenas de uma



mesma região permite geralmente sair da aporia de uma dominação interna de um grupo majoritário sobre os outros num território. Essa dialética entre formas de organização tradicional e moderna da política favorece o desenvolvimento de projetos comuns nos territórios indígenas. A Federação dos povos indígenas do Rio Negro (FOIRN) no estado do Amazonas é um exemplo da capacidade dos povos indígenas de se autogerir, excedendo as segmentações étnicas, inclusive no plano político. Fundada em 1987, ela dispõe de uma sede em São Gabriel de Cachoeira e é organizada em cinco coordenações regionais que representam mais de 40 associações indígenas localizadas no conjunto dos territórios dos afluentes do Rio Negro.

O reconhecimento do caráter multicultural dessas sociedades indígenas permite assim organizar num quadro bastante autônomo, projetos que excedem as diferentes comunidades sem procurar apagar as suas diferenças culturais. Baseiam-se simultaneamente no reconhecimento da diversidade e das especificidades de cada grupo e numa subjetividade coletiva a fim de responder às necessidades comuns. “O monoculturalismo plural” (coexistência lado a lado de culturas e tradições) parece aqui ceder lugar “a um multiculturalismo plural” (abertura entre as culturas com a escolha de não se fechar em uma só dentre elas) (SEN, 2006). Não é surpreendente que esta concepção indígena da política, em um dos maiores municípios do estado do Amazonas, conduziu um Tukano e um Baniwa a serem eleitos prefeito e vice-prefeito em 2008 pelo conjunto da população.

2. A SOCIEDADE BANIWA

O município de São Gabriel da Cachoeira tem: 90% da população indígena; 23 povos de 4 famílias linguísticas: tukano oriental, aruák, makù e yanomami; 35.000 indígenas em 750 comunidades; 5 territórios indígenas: área contínua de 106.000 km² (médio e alto Rio Negro e seus afluentes).

ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Os povos Baniwa e Coripaco² estão espalhados em 96 comunidades ao longo do rio Içana (afluente de Rio Negro) ao noroeste do estado do Amazonas e nas zonas fronteiriças venezuelanas e colombianas (rios Inírida e Guainía³). A maior parte dos Baniwa fala a

² Grupo vizinho dos Baniwa que fala um dialeto próximo, situado principalmente na Colômbia e na Venezuela: são 950 no Brasil.

³ Denominação do Rio Negro na Venezuela.



língua baniwa da família linguística arawak. Os seus locutores situam-se no médio e alto rio Içana, no rio Aiari e nos seus afluentes. Uma minoria deles reside na parte inferior do Içana e se exprime em nheengatu (mistura do português com certas línguas indígenas, especialmente o tupi), dialeto introduzido pelos jesuítas durante o período colonial e utilizado pelo conjunto das populações da bacia do Rio Negro (sobretudo “os caboclos” e os descendentes dos indígenas Baré e Warequena). Na Venezuela, essas populações baniwa se chamam Wakuenai (Hill, 1983). Os Coripaco do Alto Rio Içana no Brasil pertencem a esse Clã.

No Brasil, o termo baniwa era utilizado durante o período colonial pelos locutores nheengatu para se referir a um pequeno grupo indígena que habita no rio Guainía e que anteriormente vivia na bacia Içana (Wright, 1989). No início do século XX, Koch-Grünberg (1995, p. 72) constata que o seu nome genérico já é baniwa.

Falantes do baniwa (família de línguas arawak) estão localizados no médio e alto rio Içana e rio Aiari; falantes de nheengatu no baixo Içana (minoria). Do lado brasileiro, essas populações representam 5.500 pessoas (9.000 nos três países) e dividem-se em 25 grupos patrilineares exógamos procedentes de antepassados comuns.

Cada clã é composto de cinco a seis linhagens agnáticas. Cada linhagem se refere, por um lado, aos descendentes de irmãos míticos criados pelos heróis consagrados antepassados primordiais que a fundaram, e, por outro, a crenças, rituais e cerimônias baseados nos seus próprios mitos de origem. Os clãs são hierarquizados de acordo com a posição que assumiram quando da criação do mundo e com as funções consagradas dos rituais (Galvão, 1959).

Nos diferentes mitos, o herói criador é Yapericule, às vezes apresentado sozinho ou com duas outras entidades, Kuwai e Dzuliferi. Essas três divindades estão na origem da criação dos diferentes clãs. A versão mais comum que recolhemos junto aos pajés apresenta Yapericule como o criador do povo baniwa: este retira os antepassados totêmicos de uma brecha da Terra (“o umbigo do mundo”) geralmente localizada na cascata de Hipana, do lado do sol que levanta. Yapericule nomeia cada um dos irmãos consagrados, emite lufadas de fumo para lhes dar vida e pede a cada um que fique numa região específica.

Cada clã funciona como base de uma unidade social e política e participa da divisão econômica do território e dos recursos naturais. Controla igualmente as normas de exogamia (não é possível se casar com um membro do mesmo clã), os direitos relativos à propriedade ritual (instrumentos de música e cantos ancestrais, repertório dos nomes a



atribuir às crianças), e a posse de sítios consagrados reconhecidos como lugares de acesso dos antigos ou residência dos espíritos dos antepassados totêmicos (Wright, 1981, p. 29-33). Atualmente, as principais linhagens que contamos são: Waliperedakenai, Hoodene, Dzawinai, Kapitiminainai e Komadaminainai.

As comunidades baniwa se situam geralmente ao longo do rio Içana e dos seus afluentes e são às vezes distantes de várias dezenas de quilômetros. Quatro localidades indígenas particularmente desenvolvidas (mais de uma centena de habitantes) durante a colonização devido a presença dos missionários e dos militares: Boa Vista (3 missionários “novas tribos”), Assunção (5 missionários salesianos), Tunuí-Cachoeira (2 missionários “New TribesMission”), São Joaquim (35 soldados da infantaria e 2 missionários da “New TribesMission”). Duas grandes comunidades limitam as centenas de indígenas sobre o rio Aiari: Apuí-Cachoeira, onde se encontra a cascata consagrada (“o umbigo do mundo”) e Canadá, anteriormente chamado Cururu-Cuara, onde Koch-Grünberg efetuou em 1903 as suas pesquisas etnográficas.

As atividades econômicas das populações baniwa são basicamente agricultura, pesca, caça e colheita na floresta que se torna secundária. A produção agrícola é baseada na cultura de uma dezena de variedades de mandioca que são transformadas em farinha ou beiju. As trocas comerciais se organizam sob a forma de troca ou cooperação e são cada vez mais importantes. Produzem principalmente farinha de mandioca, que é vendida nos mercados de São Gabriel da Cachoeira ou de Mitú, na Colômbia. Todos os excedentes da pesca, caça ou agricultura (especialmente os frutos) são trocados por outros produtos, o que limita a circulação monetária nessa região. Os barcos dos comerciantes baniwa estão na base desse tráfego entre o Içana e São Gabriel da Cachoeira ou Mitú: propõem produtos básicos (sal, sabão, pilhas, açúcar, roupas etc.) que trocam por excedentes alimentares.

A divisão sexual do trabalho conduz as mulheres a fabricar produtos artesanais, preparar as refeições (farinha e beiju) e os alimentos (salga para conservar o peixe e a caça). Participam também com os homens das atividades de lavoura e da pesca. Os homens preparam os campos, caçam, fabricam os instrumentos de pesca (anzóis, redes, etc.) e às vezes de caça (zarabatana, arco e flecha etc.).

PROCESSOS DE ACULTURAÇÃO

Tradicionalmente, o poder político é detido pelos antigos (chefes de clãs e de linhagens), que exercem uma autoridade moral sobre os membros das comunidades.



Durante o período colonial, o governador instituiu o cargo de capitão do mato, encarregado do controle das populações indígenas nas aldeias e o de diretores de índios, que consistia em aplicar localmente a política de ocupação territorial (Galvão, 1959). Ao passo que, até os anos 1960, “os capitães” das comunidades indígenas eram nomeados pelos missionários ou pelos administradores sob a forma de cooptação a fim de controlar os indígenas. Esses últimos vão aos poucos se reapropriar dessa função elegendo democraticamente os que vão desempenhar os papéis de mediadores entre sua comunidade e os representantes da sociedade brasileira (prefeitura, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, exército etc.) e participar do grande conselho do povo baniwa com os outros “capitães” (quando se trata de tomar decisões e de organizar ações que se referem ao conjunto dos clãs baniwa, uma parte entre eles ou um grupo de linhagens). Com a democratização, o cargo de capitão cabe geralmente ao mais velho de cada linhagem.

Os missionários estão presentes no Alto Rio Negro desde o século XVIII, mas a cristianização dos Baniwa se intensificou na segunda metade do século XIX com o advento de movimentos milenaristas. “Os Cristos”, Venâncio Kamilo e Aniceto, vão articular na região do Içana uma doutrina que mistura elementos da mitologia e rituais baniwa com crenças e práticas simbólicas do catolicismo popular. Wright e Hill (1985, p. 42) relatam a presença de práticas sincréticas baseadas na relação entre as representações rituais coletivas e os conhecimentos sobre a natureza, como o jejum e a reclusão como forma de controle psicológico dos seus discípulos e a crença de que a cura das doenças e dos males espirituais deve ser retribuída por oferendas materiais (que se encontra na concepção cosmogônica dos Baniwa). Contudo, “os Cristos” serão combatidos e perseguidos pelo Estado brasileiro, não somente porque contrariam os interesses do seu fiel aliado, a Igreja católica, mas também por ter pregado em prol da liberação dos indígenas diante da opressão dos brancos.

No início do século XX, os missionários salesianos se instalam de maneira permanente na região e iniciam um processo de escolarização das crianças indígenas, construindo internatos nas margens dos rios. O padre José Schneider e a irmã Teresa começam a catequizar os Baniwa ao longo do rio Içana e constroem um centro e uma escola com internato no baixo Içana, em Assunção, seguidos de pequenas escolas nas comunidades vizinhas do médio Içana e do rio Aiari. Sua concepção da educação provém da pedagogia de São João Bosco ou Dom Bosco, o “sistema preventivo”, iniciado em Turim no meio do século XIX e aplicado a jovens prisioneiros com o objetivo de transformá-los “em bons cristãos” e “cidadãos honestos”. No contexto brasileiro, o seu objetivo torna-se a



assimilação dos povos indígenas ao mundo cristão e ocidental desviando as jovens gerações da sua cultura e da sua língua, e mais particularmente de sua cosmogonia (Silva, 1975). Pregadores protestantes da New Tribes Mission⁴ vão reforçar durante os anos 1950 a 1970 essa deculturação.

Protestantes e católicos vão então procurar a fidelidade de diferentes clãs e linhagens baniwa e contribuir assim para sua divisão. No fim dos anos 1990, dois terços dos Baniwa se declaram protestantes, mais de 80% habitando na região do rio Içana. Ao longo do rio Aiari, mais de 70% são católicos.

Esse proselitismo religioso tem igualmente por consequência suprimir rapidamente uma grande parte dos rituais tradicionais, bem como os instrumentos consagrados: as flautas, as buzinas e as máscaras são jogadas nos rios pelos missionários; os portadores tradicionais do saber (pajés, soberanos dos cantos, oficiantes dos rituais e curandeiros) se colocam nas bancadas da sociedade; os missionários vão contribuir ativamente para a destruição das diferentes formas de transmissão do saber tradicional e para a redução do número de pajés, assimilando-os ao diabo; combinando a catequização com a dispensa de cuidados de saúde por uma irmã enfermeira, a relação com o sagrado e consagrado na confecção dos remédios tradicionais dos pajés é em parte desativada.

O crescimento da população baniwa provoca a exploração dos recursos naturais do seu território. Alguns Baniwa aceitaram entrar em relações comerciais com garimpeiros do rio Peoá ou com comerciantes caboclos que trocam pedras semipreciosas ou preciosas que provêm da sua terra por gasolina, óleo ou outros produtos. Essas práticas tornaram-se fonte de conflito entre as comunidades: a maior parte delas recusa que o ambiente natural seja degradado pelas condições de extração dos minérios (Wright, 1989) ou que as antigas formas de exploração dos indígenas sejam restabelecidas (Oliveira, 1979). Com efeito, até os anos 1980, os Baniwa são “regularmente solicitados” (geralmente pela força das armas) como mão de obra pelas companhias florestais e mineiras ou pelos proprietários rurais das grandes plantações até o estado do Pará, frequentemente com “gratificações” insignificantes: um saco de farinha ou algumas ferramentas após 8 a 10 meses de trabalho “forçado”.

Até os anos 1970, o Estado brasileiro procurava integrar os povos indígenas à sociedade nacional (Borrachas, 1991). A política “de emancipação” dos povos indígenas consistia em determinar o seu grau de integração na nação brasileira a partir das

⁴ New Tribes Mission (NTM) é uma organização teológica evangélica internacional baseada em Stanford, Flórida. É a segunda maior organização evangelista após o Wycliffe Bíblia Translatos/SIL Internacional.



categorias: “isolados”, “com contatos intermitentes”, “com contatos permanentes” e “integrados”. Uma vez “integrados”, os indígenas perdem definitivamente seus direitos de autóctones, enquanto seu território “é liberado” para sua exploração econômica. A reação dos indígenas a essa política “de emancipação” se centra num combate pelo reconhecimento da sua diferença na nação brasileira.

REVERSÃO DE INICIATIVAS

A criação de associações Baniwa favorece novas alianças políticas com o conjunto dos povos indígenas da região, mas igualmente com ONGs e associações que vão apoiar suas solicitações junto a instâncias supranacionais. A fim de preservar e/ou revitalizar as suas culturas, os povos indígenas, a exemplo dos Baniwa, vão estabelecer uma educação escolar que leva em conta seus conhecimentos tradicionais colocando-os numa relação dialógica com os do mundo “ocidental”. Assim, a escolarização se efetua em primeiro lugar na língua materna do aluno e a partir de conteúdos procedentes do seu ambiente (cultural e natural), a seguir pela introdução do português como língua nacional e um ensino baseado numa dialética entre conhecimentos socioculturais e conhecimentos escolares sem buscar hierarquizá-los. Os princípios dessa educação escolar são elaborados nos anos 1980-1990 (MEUNIER, 2010a).

Essa retomada de iniciativa (BALANDIER, 1955) leva o governo brasileiro a fazer importantes alterações nessa área na Constituição de 1988 e a instaurar um dispositivo jurídico sobre a educação diferenciada seguindo as recomendações das organizações indígenas. Durante os anos 1990, os indígenas vão não somente substituir os professores “brancos” nas suas funções, mas também participar da ampliação dessa educação escolar indígena no ensino fundamental e depois no ensino médio (MEUNIER, 2010b).

RUMO A UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E TRANSCULTURAL

Como outras populações indígenas, até os anos 1990, uma parte das crianças baniwa foi escolarizada em escolas convencionais com um ensino apenas em português, sem relação com as realidades indígenas e limitado aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, com exceção dos internatos salesianos que oferecem os oito anos do ensino fundamental. Para prosseguir a sua escolarização no ensino médio, os alunos deviam então ir para a sede de um município ou para Manaus (Galvão, 1959, p. 9). A severidade da disciplina do internato, destinada a formar ao mesmo tempo o corpo e o espírito, vai então ser desacreditada pelos Baniwa, assim como a desvalorização ou mesmo negação pura de



sua história, sua língua e sua cultura. Reforçando o uso do português e difundindo modelos profissionais “do mundo ocidental”, a escola vai intensificar a desintegração sociopolítica, econômica e cultural das sociedades indígenas e reforçar sua relação de dependência e subordinação à sociedade nacional (Oliveira, 1992).

Contudo, as técnicas de “governo de si” instauradas pela escola têm resultados ambivalentes: submissão ao poder, mas também valorização da própria identidade (Foucault, 1975). Alguns indígenas procedentes das escolas cristãs, após ter prosseguido seu percurso escolar (colégios, universidades) em Manaus ou em outras cidades do Brasil, vão participar ativamente da reconsideração dessa dominação cultural e religiosa. A escola desconstrói a organização social e os modos tradicionais de aprendizagem por meio de um confronto cultural assimétrico: o aluno sofre violência simbólica, aculturação à sociedade dominante e deculturação. Mas algumas vezes isso favoreceu dialéticas entre sistemas de pensamento indígena e “ocidental” com certos ameríndios. Esses últimos, portadores de novos conhecimentos “acadêmicos”, vão estar em condições de tecer novas relações com o mundo “dos Brancos”, enquanto a emergência do letrado autóctone (KOHLENER, 2009) e sua inserção nas estruturas aldeãs vão ter repercussões sobre as dimensões cosmológicas (GOW, 2001) e sobre a transmissão cultural, especialmente quando estão ocupando as funções de professor. Assim, dessa confrontação cultural assimétrica em que o aluno indígena sofre uma violência simbólica, uma aculturação à sociedade dominante e uma deculturação às vezes dramática, vai emergir uma nova concepção intercultural de uma escola a serviço das comunidades indígenas, ou seja, um espaço de aprendizagem ao mesmo tempo aberto sobre o seu território, a sua sociedade e sobre o outro.

Os fundamentos da Educação Bilíngue Intercultural (EBI) são: trata-se de partir dos conhecimentos socioculturais indígenas a fim de apreender melhor conhecimentos mais convencionais ou mais acadêmicos, procurando ao mesmo tempo relativizá-los e melhorá-los de acordo com os contextos locais. Além de um ensino bilíngue intercultural, o ensino integrado consiste em preparar as futuras gerações para dispor de competências e conhecimentos capazes de responder às necessidades a que são confrontadas as sociedades indígenas, como a diminuição dos recursos alimentares ou a ausência de perspectivas de desenvolvimento econômico nos territórios indígenas.

O projeto “de emancipação escolar” dos Baniwa se baseia na ideia “de poder viver livremente na sua cultura transformando-a com certos contributos externos”. As sanções disciplinares e o caráter impessoal do ensino são afastados para dar lugar a um ritmo adaptado ao modo de vida indígena. O calendário oficial não é mais o da prefeitura, mas o



que foi estabelecido coletivamente pela comunidade educativa, os pais e os alunos. Esses últimos não são mais obrigados a frequentar a escola (vêm à escola por interesse próprio) e têm o mesmo direito à palavra que os professores (as relações de autoridade são proscritas). A partir do segundo ciclo do ensino fundamental, certos alunos (frequentemente filhos de chefes ou pajés) que dispõem de conhecimentos tradicionais consequentes intervêm regularmente na elaboração dos cursos. Durante o processo de construção dessa escola indígena, os religiosos não foram convidados às assembleias, o que simbolicamente os exclui dessa instituição e a torna plenamente indígena, excedendo ao mesmo tempo os conflitos socioreligiosos dos diferentes clãs. Além disso, a religião cristã é suprimida dos programas de ensino.

À medida que se reforça a consciência política dos Baniwa, a escola se torna progressivamente um lugar onde o pensamento crítico pode doravante ser exercido abertamente. Os Baniwa e os Coripaco começam a se organizar politicamente, criando a Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI) em 1992 a fim de fazer valer seus direitos e instaurar um ensino indígena. Desde 1995, os representantes desses povos vão progressivamente elaborar um projeto alternativo de educação escolar que corresponde às realidades e as necessidades das comunidades. Diferentes encontros sob a forma de assembleias vão se seguir. O de 1997 define os objetivos, a metodologia, a organização e o funcionamento da escola.

Os principais fundadores da escola são Valentino e seu filho Roberto, da comunidade Juvitera, bem como Antonio de Ambauba: eles contaram também com a ajuda de André Fernando, um jovem chefe político baniwa que foi eleito vice-prefeito de São Gabriel da Cachoeira nas eleições de outubro de 2008. É digno de nota que esses fundadores são procedentes de famílias que regularmente se opuseram às diferentes formas de dominação colonial e pós-colonial, e sobretudo ao proselitismo religioso.

Certos antigos – sendo ao mesmo tempo chefes e pajés – são respeitados bem além da sua aldeia nas suas tomadas de posição. Mais velhos que se recusaram a ser escolarizados pelos religiosos (refugiando-se às vezes dentro da floresta) parecem ter guardado a memória do passado e o modo de vida tradicional baniwa. Vão então ser mobilizados pelos jovens líderes políticos e pelos professores baniwa para retransmitir esse patrimônio às novas gerações no âmbito da escola indígena. Os antigos vão, com efeito, trazer uma contribuição importante para a elaboração dos programas de ensino, mas também receber regularmente os professores para completar sua formação.

Por exemplo, a história das populações baniwa durante o período colonial é



retrabalhada confrontando as diferentes fontes escritas, a tradição oral e as iconografias. Com efeito, como outras populações indígenas, os Baniwa desenvolveram suas próprias formas de produção e de transmissão dos conhecimentos por meio de construções iconográficas que favorecem a memorização e facilitam a rememoração (SEVERI, 2007).

Testemunha isso a leitura ou mais exatamente a decodificação efetuada pelos antigos dos numerosos petróglifos presentes nas margens dos rios que representam trechos inteiros da história local, mitos e cosmogonias das populações indígenas que têm vivido nesse território. Assim, a relação entre história e mito é questionada em função dos contextos de enunciação e de recepção, procurando ao mesmo tempo exceder a contradição ou a neutralidade aparente dos textos ou relatos.

Os mitos se mostram dinâmicos, se transformam regularmente de acordo com os contextos situados e sua função igualmente era manter uma coerência intergeracional na sociedade indígena (GOW, 2001). Os contextos de enunciação do relato mítico favorecem uma flexibilidade do pensamento e permitem apreender a mudança em certa continuidade. Como o mito não se refere a uma temporalidade linear, o estudo das suas diferentes versões de acordo com os contextos de enunciação pode ajudar a compreender melhor suas condições de produção e às vezes os desafios sociopolíticos que marcaram um período histórico.

Constituíram uma elaboração de narrativas histórico-míticas: dinâmicas, transformadas de acordo com os contextos localizados; função de manter certa coerência transgeracional na sociedade; os contextos de enunciação favorecem a flexibilidade do pensamento e permitem apreender a mudança em certa continuidade, nenhuma temporalidade linear (exceto história recente): estudo das diferentes versões de acordo com os contextos de enunciação para compreender suas condições de produção e, às vezes, os jogos sociopolíticos do período em questão.

As diferentes versões dos mitos que coletamos junto aos pajés segundo os contextos de enunciações testemunham de fato múltiplas potencialidades de interpretação onde a memória do passado é retrabalhada pela mudança, tornando assim a história dessas populações dinâmica e em perpétua reconstrução (Hill, 1988). Pareceria que o mito, como discurso de transformação (história do futuro e fonte de ação), deveria, contudo, recorrer ao xamanismo para estar em condições de produzir mudanças (Fausto, 2002).

Em 1998-2000 foi feito trabalho semelhante para homogeneizar e enriquecer a escrita baniwa utilizada na educação básica e na alfabetização dos adultos em comunidades. Em 2000, uma assembleia que reúne os representantes das populações baniwa-coripaco



decide construir num território consagrado, ainda virgem de ocupação humana, uma escola para assegurar os ensinamentos diferenciados do segundo ciclo do nível fundamental, permitindo assim uma continuação da escolaridade até então limitada aos quatro primeiros anos nas escolas da região. As primeiras salas de aula imediatamente são erguidas e as atividades escolares do ensino fundamental são iniciadas em agosto.

Durante os primeiros anos, a falta de infraestrutura, de alimento, de transporte ou de meios para comprar o combustível⁵ limita o desenvolvimento da escola. São feitas então parcerias com o FOIRN e o ISA⁶. Esses últimos trazem o apoio financeiro da ONG internacional *Rain Forest* que aceita financiar o projeto de 2002 a 2008.

A rede da EBI é constituída de nove escolas indígenas (primeiro ciclo do ensino fundamental) situadas nas aldeias e da escola Pamáali que acolhe os que prosseguem a sua escolaridade do 5º ao 8º ano do ensino fundamental. Em agosto de 2007, o ensino médio integrado é instaurado. Uma vez reconhecida pelo estado do Amazonas, Pamáali passa a ser financiada pelos poderes públicos e, em conformidade com a legislação, a dispor de recursos próprios. Em 2016 a escola fecha seu campus. Sem verba para custear obras e com recursos insuficientes para merenda e transporte, 107 jovens indígenas ficaram sem aulas no local.

Os pais dos alunos e os representantes (associações, chefes) desempenham um papel ativo junto da escola bem como todos que apresentam capacidades para orientar os alunos no ensino e na investigação/ação. O plano de gestão ambiental promovido pela escola visa facilitar a utilização das riquezas do território tanto quanto a sua preservação.

O espaço de decisão política da escola depende de uma assembleia geral constituída pelos pais, pelos antigos, pelos chefes, pelos agentes de saúde, pelos alunos e professores, pela associação do conselho da escola, pelo conselho econômico e pelo conselho escolar. Assim, a gestão da escola é efetuada de maneira participativa, os representantes dos alunos dispõem de um poder de decisão tão importante quanto o dos professores, pais ou chefes das diferentes comunidades.

Contudo, constatamos nessas assembleias que certos antigos (chefes de clãs e de linhagens) dispunham de uma autoridade incontestada, sobretudo os que participaram ativamente da construção da escola. Também foi concebido um regulamento bastante estrito⁷: é proibido fumar, beber álcool ou ter relações sexuais. As atividades diárias

⁵ 32 comunidades de Nazaré à fronteira colombiana são referidas.

⁶ Instituto socioambiental: associação apolítica sem objetivo lucrativo fundada em 1994 em São Paulo.

⁷ De acordo com as declarações dos alunos.



começam com o banho no rio às 4h para os meninos e às 5h para as meninas.

Após o café da manhã (6h30), o primeiro curso ocorre de 7h30 às 9h, o segundo de 10h30 às 12h e o terceiro de 13h30 às 15h; o horário de 15h30 – 16h30 é reservado às atividades práticas (agricultura, rearborização, piscicultura, avicultura etc.) e às ciências aplicadas efetuadas “no museu vivo” situado na floresta vizinha (sobretudo observação de plantas e animais). A seguir, os alunos de todos os níveis se juntam para atividades esportivas, e depois vem outra vez a hora do banho. As refeições tradicionais no meio da manhã e da tarde foram restabelecidas. Os alunos participam da sua preparação (com a ajuda da cozinheira), indo buscar água no rio e lavando a louça. Os alimentos produzidos nos campos e no quintal da escola servem de complemento ao alimento fornecido pela prefeitura para a escola fundamental (repartido para o conjunto dos alunos) e pelos pais. É igualmente o caso dos peixes pescados no rio pelos alunos ou professores. Os alunos são responsáveis por seus pertences (vestuários, talheres, rede etc.), mas cada dormitório é gerido por um aluno que é responsável.

Em 2008, a equipe pedagógica era composta por sete professores que intervinham nos dois níveis (fundamental e médio). Articulando o programa de formação com projetos de investigação/ação, os alunos são formados para efetuar pesquisas nas suas comunidades e restituí-las sob a forma de relatórios ou monografias. Os trabalhos dos alunos estão frequentemente relacionados com o desenvolvimento sustentável e a gestão do ambiente local numa perspectiva de melhoria. Um técnico superior (baniwa) especialmente formado em piscicultura, avicultura e gestão ambiental, orienta-os para esse fim.

De acordo com o diretor da escola, essa é considerada como um sistema dinâmico aberto sobre o seu ambiente que se constrói dia após dia de maneira ativa, coordenado de acordo com um processo democrático que foi construído sobre o modelo de organização social das comunidades indígenas baniwa-coripaco. Assim, os alunos, tanto quanto os professores, são responsáveis pelo bom funcionamento da escola (sobretudo nos planos pedagógicos e administrativos) e devem prestar contas aos pais e, principalmente, aos idosos. Esses últimos, além disso, são regularmente consultados pelos alunos e professores no âmbito das suas pesquisas de campo (dois a três meses cada ano), quer se trate de trabalhos sobre a tradição ou de projetos de desenvolvimento.

A autogestão da escola se baseia em reuniões semanais em que os alunos e o conjunto do pessoal avaliam e orientam o funcionamento diário, que favorece a emergência de novas iniciativas num processo em constante construção.



O segundo ciclo do ensino fundamental pode ser considerado como uma base comum que se funda em alguns inter-relação conhecimentos indígenas e “ocidentais” de acordo com os seus contextos de enunciação e de realização, enquanto o ensino médio se apresenta mais como uma dialética desses últimos numa perspectiva de melhoria das condições de vida dos indígenas, especializando-se em diferentes áreas de conhecimento: política, direitos e movimentos indígenas, ética, educação para a saúde, desenvolvimento sustentável etc.

As relações entre professores e alunos são livres e personalizadas; a obrigação de frequentar a escola é abolida: as crianças vão à escola porque querem; os membros da comunidade intervêm nas salas de aula para compartilhar seus conhecimentos; parte do ensino ocorre fora da escola, sobretudo observando o ambiente social e natural ou participando de certas atividades produtivas.

A EBI encontra-se aberta ao mundo e respeita a diversidade: apresenta os saberes que vêm de diferentes sociedades, mostrando sua contribuição para o conhecimento universal (que não é apenas "ocidental"); mostra que certos insumos técnicos e científicos podem contribuir para enriquecer o conhecimento; desvela a contribuição universal do conhecimento local ou tradicional.

Para endossar essas orientações escolares, a escola se apoia em diferentes projetos (ISA/FOIRN) integrados ao programa regional de desenvolvimento sustentável indígena do Alto Rio Negro. Beneficia-se, nessa perspectiva, do apoio pedagógico, técnico e material trazido por colaboradores especializados, indígenas ou não.

O objetivo desse programa de que a escola participa é favorecer a autonomia alimentar da região, não somente desenvolvendo projetos de pesquisa para aumentar e diversificar a alimentação (piscicultura, avicultura etc.), mas também revalorizando os conhecimentos tradicionais (histórias, mitos, lendas, respeito aos lugares consagrados etc.) e utilizando-os como quadro de referência para melhorar o modo de vida e a gestão do território.

De acordo com os pedidos das populações do rio Içana e seus afluentes, diferentes projetos de pesquisa foram desenvolvidos: piscicultura, avicultura, gestão ambiental, valorização dos alimentos tradicionais, meliponicultura, gestão dos recursos piscícolas e histórias tradicionais.

Desde 2008, o estabelecimento de formações interculturais para professores indígenas por universidades públicas reforça o conteúdo teórico (antropologia, lingüística etc.), mas também as atividades de pesquisa/ação de professores e alunos: trabalho sobre



os saberes e o saber/fazer tradicional; desenvolvimento de material didático específico; articulação da educação escolar às atividades comunitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento do “grande enclausuramento” analisado por Foucault – visando colocar o mundo em ordem a partir da razão clássica, separando a escola da vida cotidiana – e da ideologia assimiladora ao mundo cristão e ocidental, permite aumentar o desejo dos estudantes indígenas pela escola e melhorar significativamente o seu nível educacional.

A introdução de uma EBI em território indígena não procurou excluir o português ou as ciências. Utilizou-os de forma dialógica por meio de uma dialética intercultural, favorecendo o conhecimento recíproco, a compreensão de singularidades e afinidades segundo contextos socioculturais e históricos.

Ao promover uma abordagem intercultural rumo a uma transculturalidade do conhecimento, ela conseguiu desenvolver uma postura crítica, original e inovadora entre as novas gerações indígenas (agora no ensino superior), particularmente numa perspectiva de desenvolvimento sustentável (tanto mais por envolver gestão territorial).

A fim de manter a sua legitimidade em territórios frágeis do ponto de vista dos recursos e assegurar as condições de uma nova governança que não seja mais tributária do modelo corporativista e autoritário, a maior parte dos Estados da América Latina passou a aplicar uma descentralização participativa junto às populações mais vulneráveis aos efeitos da globalização (abertura do mercado interno à concorrência).

A delimitação de territórios coletivos para as comunidades indígenas permite ao mesmo tempo responder aos seus pedidos (reconhecimento da identidade, direitos territoriais, educação intercultural etc.) e preservar as regiões estratégicas (biodiversidade, água, minérios, hidrocarbonetos etc.) sujeitas desde os anos 1990 às pressões internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento etc.) retransmitidas pelas organizações ecologistas.

De um lado, trata-se de confiar aos indígenas a gestão e a proteção de territórios a preservar para “o futuro da humanidade”, de outro, uma vez esses territórios delimitados e protegidos, torna-se possível entregar a maior parte das terras não demarcadas a uma exploração capitalista a fim de contemplar os interesses das grandes empresas internacionais, sobretudo florestais e mineradoras.

Esse equilíbrio precário permitiu o advento de uma forma de educação escolar



original nas margens periféricas dos Estados da América Latina, ao mesmo tempo respeitosa das culturas e dos conhecimentos indígenas e aberta aos das sociedades da globalização.

Nos territórios indígenas do estado do Amazonas, a escola não é mais um espaço fechado, separado das realidades locais, sociais e produtivas, mas um lugar de interação, de articulação, de troca e de redefinição dos conhecimentos, onde o diálogo intercultural favorece novas possibilidades em termos de desenvolvimento socioeconômico para o conjunto da população indígena (TASSINARI, 2001).

A educação escolar indígena na Amazônia brasileira está alterando profundamente as relações de dominação entre a sociedade nacional e as populações autóctones. Dispondo do seu próprio território e de uma educação adaptada ao seu modo de vida e aos projetos que desejam desenvolver, esses povos indígenas, à imagem dos Baniwa, começaram a retomar seu destino em mãos e a se tornar atores da mudança de sua sociedade guardando ao mesmo tempo uma certa distância crítica em relação aos outros modelos.

Contrariamente a outras formas de educação bilíngue intercultural, em que se trata de conduzir alunos diferentes (geralmente procedentes de minorias) a se integrarem ao modelo dominante por meio de ajustes pedagógicos que levam em consideração a sua língua e a sua cultura e que duram apenas os primeiros anos, ou mesmo os primeiros meses, essa educação escolar indígena se apoia, do ensino primário ao médio, em dois “modelos culturais”, sem buscar hierarquizá-los.

Trabalhando a sua complementaridade e transformando-os por uma dialética, essa educação pode favorecer o advento de novas perspectivas, sobretudo a instauração de projetos de desenvolvimento alternativos. Contudo, embora a legislação brasileira atribua aos ameríndios o direito de decidir sobre os projetos que se relacionam com eles, e alguns estados como o Amazonas e alguns municípios como São Gabriel da Cachoeira apoiem esse processo, resta ainda uma grande fragilidade diante de outros desafios, sobretudo econômicos e ecológicos (que nem sempre são contraditórios).

REFERÊNCIAS

ALBERT B. & LE TOURNEAU F.-M. Florestas nacionais na terra indígena yanomami: um cavalo de Troia ambiental? In: F. Ricardo (dir.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza. O desafio das sobreposições** (pp. 372-383). São Paulo: Instituto socioambiental, 2005.



- AKKARI A. & DASEN P. R. **Pédagogies et pédagogues du Sud**. Paris: L'Harmattan, 2004.
- BADIE, B. **La fin des territoires. Essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect**. Paris: Fayard, 1995.
- BALANDIER, G. **Sociologie actuelle de l'Afrique noire, dynamique sociale en Afrique centrale**. Paris: PUF 1955.
- DASEN, P. R. & PERREGAUX, C. (dir.). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?** Bruxelles: de Boeck, 2000.
- DESCOLA, P. **Par-delà nature et culture**. Paris: Gallimard, 2005.
- FAUSTO, C. Faire le mythe. Histoire, récit et transformation en Amazonie. **Journal de la société des américanistes**, 88, p. 69-90, 2002.
- FOUCAULT, M. **Surveiller et punir, naissance de la prison**. Paris: Gallimard, 1975.
- GALLOIS, D. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos, práticas, para pensar a tolerância. In: **Povos indígenas e tolerância**. São Paulo: Edusp, 2001.
- GALVÃO, E. Aculturação indígena no Rio Negro. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, antropologia, vol. 7, 1959.
- GOMES, M. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GOW, P. **An Amazonian myth and its history**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- HILL, J. **Music, myth and communication in Wakuenai society**. PhD in anthropology, Indiana: Indiana University, 1983.
- KOCH-GRÜNBERG, T. **Dois anos entre os indígenas. Viagens no Noroeste do Brasil (1903-1905)**. Manaus: EDUA/FSDB, 1995 (1909).
- KOHLER, F. Du caboclo à l'indigène: réflexions sur l'ethnogenèse au Brésil. **Journal de la société des Américanistes**. 95 (1), 2009.
- KRECH, S. **The ecological indian. Myth and History**. New York: A.A. Norton & C°, 1999.
- MEUNIER, O. & al. **Os Mura contemporâneos da Amazônia. Forma de sobrevivência, dinâmica social e perspectiva de organização**. Manaus: INPA-FAPEAM, 2007.
- MEUNIER, O. École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels. **Cahiers internationaux de sociologie**. CXXXV, p. 307-329, 2008.
- MEUNIER, O. **De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels?** Paris: L'Harmattan, 2008.



MEUNIER, O. Approche méthodologique de l'interculturel en éducation. **Penser l'éducation**. 26, p. 61-91, 2009.

MEUNIER, O.& PIRES, J. Considérations épistémologiques en éducation interculturelle. **Educação em questão**. 34(21), p. 9 - 47, 2009.

MEUNIER, O. Dynamique de l'éducation bilingue interculturelle dans l'Amazonie brésilienne. **Revue internationale de sociologie**. 20(3), p. 391- 414, 2010.

MEUNIER, O. Éducation interculturelle et développement des territoires indigènes en Amazonie brésilienne Dans: Meunier&Marcílio Freitas (dir.) **Sociétés indigènes, éducation et développement durable en Amazonie**. Manaus: EDUA, 2010.

MEUNIER, O. Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (Etat d'Amazonas). **Recherches en éducation**. n°9, p.67-81, 2010.

MEUNIER, O. Education bilingue interculturelle chez les populations indigènes du Brésil et théorisation du concept de dialectique inter/transculturale. Dans: Meunier (dir.). **Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité** (pp. 33-42). Arras: Artois Presses Université, 2014.

MEUNIER, O. Variation des contextes éducatifs relatifs aux populations éloignées de la forme scolaire (Brésil, Roumanie, France). Dans: Louis et Raoul Marmoz (dir.). **La recherche en éducation. Pluralité et complexité**. Paris: L'Harmattan, 2015.

MEUNIER, O. Assessment of intercultural bilingual education in the Brazilian state of Amazonas. **Qualitative Sociology Review**. 12(4), p. 60-82, 2016.

MEUNIER, O. Culturas, técnicas, educação e ambiente: uma abordagem histórica do desenvolvimento sustentável. Dans: Marcílio de Freitas (dir.), **Amazônia passado-presente-futuro** (pp. 53-84). Curitiba: JURUÁ, 2016.

MEUNIER, O. Pédagogies alternatives dans les écoles autonomes des associations autochtones du Chiapas. **Revue française d'éducation comparée**. V. 15, p. 125-140, 2017.

MEUNIER, O. Les nouvelles pédagogies des écoles bilingues interculturelles au Chiapas (Mexique). Dans: Dominique Groux, Christelle Combemorel, Gabriel Langouët et Emmanuelle Voulgre (dir.). **Réformer l'école: l'apport de l'éducation comparée. Hommage à Louis Porcher** (pp. 307-321). Paris: L'Harmattan, 2017.

MEUNIER, O. Dialectique interculturelle chez les populations amérindiennes de l'Amazonie brésilienne. Dans: Ghazi Chakroun (dir). **Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité** (pp. 59-74). Paris: L'Harmattan, 2017.

MEUNIER, O. Education tout au long de la vie, développement durable et subjectivité interculturelle dans les territoires amérindiens de l'Amazonie brésilienne. Dans: Nicole Blondeau, Véronique Boy et Anthippi Potolia (dir.). **L'école sans murs. Une école de la reliance** (pp. 155-174). Paris: L'Harmattan, 2019.

MEUNIER, O. Influence des trajectoires des enseignants des universités interculturelles du



Mexique sur leurs pratiques et leurs représentations. **Alterstice. International Journal of Intercultural Research**, 9(1), p. 63-75, 2020.

MEUNIER, O. **Au-delà du fatalisme en éducation**: miser sur les ressources de la diversité scolaire pour dépasser les déterminismes socioculturels par des approches interculturelles. *Penser l'éducation*, 48, 2021.

MEUNIER, O. **Miser sur les ressources de la diversité dans l'enseignement supérieur**. Vers un dépassement des apories essentialistes, républicaines et indigénistes au Mexique, Paris: L'Harmattan, 2021.

NIMUENDAJU, C. **Textos indigenistas**. São Paulo: Loyola, 1982 (1927).

OLIVEIRA, A.E. Depoimentos Baniwa sobre as relações entre índios e “civilizados” no Rio Negro. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, antropologia, n°72, 1979.

OLIVEIRA, A. E. **O mundo transformado**: um estudo da “cultura de fronteira” no Alto Rio Negro. Thèse de doctorat en anthropologie, Brasília: universidade de Brasília, 1992.

POSEY, D. A. (dir.). **Cultural and Spiritual Values of Biodiversity**. A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment, Nairobi: UNEP/ITP, 1997.

SEN, A. **Usos y abusos del multiculturalismo, Este País**, n°184, p.4-12, 2006.

SEVERI, C. **Le Principe de la chimère. Une anthropologie de la mémoire**. Paris: Édition Rue d'Ulm/ Musée du Quai Branly, 2007.

SILVA, A.B.A. **A civilização indígena do Uaupés**: observações antropológicas etnográficas e sociológicas. Rome: Ateneo Salesiano, 1975.

TASSINARI A.M.I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001.

VERMÈS, G.& LABAT, Cl. **Cultures ouvertes, sociétés interculturelles**: du contact à l'interaction, Paris: L'Harmattan, ENS de Fontenay, 1994.

WRIGHT, R. **History and religion of the Baniwa peoples of the upper Rio Negro valley**. Thèse de doctorat en anthropologie, Stanford: Stanford University, 1981.

WRIGHT, R. Uma história de resistência: os heróis Baniwa e suas lutas. **Revista de antropologia**, vol. 30-31-32, Unicamp, p. 355-381, 1989.

WRIGHT, R. & HILL, J. **History, ritual and myth**: nineteenth century millenarian movements in the northwest Amazon. *Ethnohistory*, vol. 33 (1), p. 31-54, 1985.

Artigo recebido em: 18 de MAIO de 2021.



Aceito para publicação em: 20 de JUNHO de 2021.

Manuscript received on: MAY 18, 2021

Accepted for publication on: JUNE 20, 2021

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

