

A ESCOLA DA FRONTEIRA: DIVERSIDADE E CULTURA NA FRONTEIRA BRASIL–GUIANA*

Mariana Cunha Pereira**

RESUMO

Este artigo discute as relações sociais no interior da escola da fronteira. Fronteira no sentido geográfico e simbólica. Assim, tem por objetivo mostrar que a escola da fronteira revela uma dinâmica própria caracterizada pelo trânsito físico e intercultural ali produzido. O artigo é parte da investigação realizada para compor a pesquisa da tese de doutorado intitulada: *A ponte imaginária: o trânsito interétnico na fronteira Brasil–Guiana*, cujo método foi à pesquisa etnográfica. As conclusões decorrentes do estudo realizado, entre outros aspectos, enfatizam o campo escolar como deficitário em políticas públicas que levem em consideração os aspectos particulares da fronteira; revela, também, que no interior da escola da fronteira os sujeitos sociais vivem relações tencionadas que expressa diferentes identidades étnicas e nacionais.

Palavras-chave: Escola. Fronteira. Políticas públicas. Identidade.

Este texto tem como objetivo expor um olhar sobre a escola da fronteira, tendo como hipótese que as fronteiras do Brasil com os demais países da América do Sul possuem alguns elementos em comum, dadas as condições históricas, cujo principal traço foi a política de colonização que demarcou o perfil étnico e social que caracteriza os povos da fronteira.

De acordo com esse olhar, observa-se uma diversidade cultural no interior da escola onde surge um jogo de identidades entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse processo, estão presentes os aspectos da diversidade étnica do grupo de origem e da transnacionalidade.

* Artigo recebido em 2/4/2007 e aprovado em 13/9/2007.

** Professora da Universidade Estadual de Goiás, doutora em Antropologia Social: estudos comparados da América Latina, pela UnB. E-mail: mcunhap@yahoo.com.br.

Este estudo refere-se à fronteira Brasil–Guiana, que se desenha no percurso do rio Tacutu em 6.000 km de extensão onde vivem, de um lado a outro do rio, os povos indígenas macuxi e wapixana, os brasileiros regionais e os guianenses de maioria negra. É também a parte da fronteira onde se encontra a cidade guianense de Lethem e a cidade brasileira de Bonfim. A esses moradores de diferentes etnias e nacionalidades denomino aqui “os povos da fronteira”, denominação pela qual se impõem não apenas suas condições socioeconômicas tão semelhantes, caracterizadas pelos baixos índices de qualidade de vida, de moradia, de estudo, enfim, de infra-estrutura, mas, também, pelos seus caracteres culturais que deixam à amostra a rica diversidade desses povos, e que envolvem diferentes redes sociais para se garantir o acesso à escola.

É necessário contextualizar do ponto de vista da educação escolar a realidade pesquisada para em seguida adentrarmos na discussão da diversidade cultural. Portanto, discuto aqui a busca e a oferta por serviços públicos de educação; como se expressa a cultura local e, por último, como se constrói o jogo identitário no interior da escola. É importante também salientar que este estudo tem como método a etnografia e a pesquisa comparativa entre as realidades de dois Estados-nação.

A REALIDADE EDUCACIONAL E OS SERVIÇOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO

A área da educação no Brasil organiza-se segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/96), que orienta a educação em dois níveis: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Os sistemas de ensino municipal e estadual constituem-se de redes de escolas que oferecem respectivamente ensino fundamental e médio. No caso da educação infantil, fica a critério das prefeituras instituírem políticas que possibilitem o oferecimento de creches e/ou centros de educação infantil. No sistema de ensino estadual, as escolas de ensino médio podem abrigar ainda o ensino profissionalizante e o sistema estadual de ensino abrigar também o ensino superior. A Secretaria de Educação Municipal desenvolve uma relação direta com as escolas e subsidia o corpo docente com políticas compensatórias instituídas pelo Ministério da Educação, tais como o Programa do Livro Didático, Bolsa Escola e Merenda Escolar. Veja o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização do Sistema de Ensino Brasileiro

Níveis de ensino	Modalidades de ensino
Educação básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio	Ensino profissionalizante; Educação de jovens e adultos; ¹ Ensino médio tecnológico
Educação superior	Ensino tecnológico superior

Fonte: Organizado segundo a LDB/Lei n. 9.394/96 - Brasil, 1997.²

Na Guiana, o serviço público na área da educação compõe-se de uma educação básica, formada pelo *primary school*, *secondary school*, *trade school*, *teachers' college* e de educação superior, oferecida na University of Guyana. Esses níveis e tipos de ensino recebem orientação do Ministério de Educação e fiscalização da administração local. No entanto, é necessário observar que há educação infantil (*nursery school*), mas esta não se apresenta como integrante dos níveis de organização. Veja o Quadro 2, sobre a estrutura educacional da Guiana.

Quadro 2 – Organização da Estrutura Educacional da Guiana

Level/Type	1969-70	1975-76	1977- 78	1979-80
Primary	163,100	196,300*	166,200*	164,800
Secondary	18,100			46,600
Trade school	2,000	3,000	3,800	3,600
Teachers' college	500	600	1,000	1,100
University of Guyana	1,100	1,752	1,536	1,889

Source: Based on information from *Federal Republic of Germany, Statistisches Bundesamt, Landerbericht Guyana*, 1987; *Wiesbaden*, 1987, p. 23.

Em Lethem, na visita que fiz às escolas, percebi que as *nursery school* organizam-se segundo o interesse e a iniciativa dos moradores. Observei ali duas escolas de educação infantil bem diferentes em infraestrutura. Uma funcionava na casa da professora, em uma sala cedida para a instalação de carteiras escolares, com uns armários improvisados

de madeira, alguns jogos educativos de madeira, material escolar dos alunos, trabalhos e atividades didáticas decorando o ambiente. A ex-professora daquela escola explicou-me ser muito difícil trabalhar com ensino particular em Lethem porque os pais não pagam as mensalidades com pontualidade. A outra escola situa-se em St. Ignatius (comunidade indígena macuxi, que fica ao lado de Lethem), em instalação própria, e percebi que havia uma melhor infra-estrutura se comparada à escola em Lethem.

As entrevistas sobre os serviços educacionais na Guiana revelaram que não existe uma política educacional por meio de programas assistenciais complementares e que o sistema de organização escolar é herdeiro de uma tradição religiosa cristã que, a exemplo da experiência do Brasil, também serviu ao processo de dominação/aculturação das populações tradicionais, tornando os escravos subservientes ao modo cultural de dominação europeu.³ Entretanto, o recurso de usar a memória para a comparação entre o tempo presente e o passado das experiências escolares dos entrevistados apontou para um processo de mudanças que está em curso na organização curricular daquela sociedade.

A EDUCAÇÃO E A CULTURA LOCAL

Quanto à busca por serviços públicos de educação, observei que há um trânsito transfronteiriço que estabelece uma inter-relação entre três redes sociais: a rede de educação, a rede de trabalho e a rede de parentesco.

Ao falar das redes sociais de educação, refiro-me basicamente às situações vividas por crianças e adolescentes da fronteira para terem acesso à educação. Orientadas por seus pais, participam do trânsito transfronteiriço de acordo com as necessidades/interesses familiares; contudo, ressalto o movimento que fazem os adultos dos vários grupos étnicos que, no Brasil, participam do programa de educação de jovens e adultos (EJA). Estes se dirigem à Escola Estadual Angelina Gomes todas as noites. O ônibus da prefeitura faz o mesmo percurso e traz do bairro da “beira do rio” aqueles que ali residem e os que fazem a travessia sobre o rio Tacutu todas as noites para o Brasil.

Um atributo constitutivo da escola é ser fonte e veículo de comunicação de valores sociais, culturais e políticos, por isso, põe em discussão

a diversidade cultural, lingüística, regional e nacional no trânsito transfronteiriço entre dois sistemas de ensino tão diferentes. E aqui me refiro à instituição escolar de um modo geral, mesmo que tenhamos de considerar as palavras de Gramsci, quando diz:

Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada individuo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível. (GRAMSCI, 1982, p. 117)

Quando esse atributo constitutivo a que me referi acima tem por função um papel diante dos aspectos culturais, faz-se necessário, segundo Forquim, entender que:

A questão das implicações educativas do pluralismo cultural só pode se tornar uma questão pertinente se tiver como base uma definição antropológica e sociológica do conceito de cultura. [...] As implicações educativas de pluralismo cultural devem levar em conta dois diferentes níveis: “inter-societal” e “intra-societal. [...] Num caso, insistir-se-á sobre as diferenças entre os sistemas educativos de diversos países. Noutro caso, é a diferenciação no interior de cada país que chamará a atenção. (FORQUIM, 1993, p. 123/124)

Assim, estudando o serviço de educação da Guiana, em Lethem, e confirmando-a com base em entrevistas, observa-se que ele é oferecido nas seguintes modalidades: *educación nursery school, primary school, secondary school*. Os entrevistados explicaram que, até bem pouco tempo, as escolas trabalhavam com uma prioridade no ensino: preparar os estudante no domínio das letras e dos números. As demais formações, instituídas em disciplinas como História, Geografia, Ciências, ficavam a critério da escolha do aluno, entre elas, as técnicas culinárias.

Um outro aspecto, para efeito de comparação, é que o ingresso no nível de educação superior também não é automático. Oferecem-no na capital, Georgetown, mediante aprovação em exames que devem ser pagos pelo aluno. Em Lethem, o tuxaua de St. Ignatius informou-me que o representante do ministro da Educação solicita a indicação de algum aluno para ir estudar em Georgetown. Esse aluno será avaliado em testes. Por serem muito dispendiosos, muitos estudantes não se

empenham. Dentre os alunos que têm seus testes quitados pelo governo, alguns, se conseguirem êxito, terão os estudos financiados. O êxito em determinadas matérias cursadas no *secondary school* é que define a área para a qual o aluno será chamado a submeter-se aos testes do nível de avaliação para o curso superior.

Mas o que “salta aos olhos” na observação sobre a educação em Lethem é a rigidez no cotidiano escolar, a começar pelos trajés dos alunos, que não são compatíveis com o calor e os caminhos de chão batido, cujo barro e cuja poeira acentuada constituem as ruas que eles percorrem para ir às escolas. O uso dos uniformes – que são padronizados em cores diferentes de acordo com o grau de ensino – é obrigatório. Além desses aspectos, os depoimentos retratam uma relação de ensino-aprendizagem bastante rígida por normas de comportamento.

A jovem Devord, que se definiu como “guy-bras”, lembrou, com base em sua experiência de ensino nos dois Estados-nação, que a rigidez no ensino em Lethem se expressava, em especial, na relação do professor com o aluno quanto ao aprender. Confessou-me que apanhou muito e que estudou, em Lethem, até a 5ª série. Afirmou que, para cada questão errada de um dever de casa, ganhava uma “lapadinha na mão”, embora reconhecesse que o ensino, na Guiana, mudou muito e que naquele momento havia uma reforma educacional que implementava mudanças no currículo.

Nas entrevistas, os guianenses faziam referências, por meio do resgate de suas memórias, à educação escolar daquele país e também se reportavam ao aspecto da rigidez em comparação ao Brasil, confirmando, portanto, o que Devord disse. Muitos entre os guianenses, em seus depoimentos, apreciaram a rigidez como sinônimo de “um ensino melhor” se comparado ao Brasil. Mesmo assim, por causa da possibilidade no Brasil de se conseguir emprego, após o término do ensino médio, muitos preferem que os filhos estudem em Bonfim ou Boa Vista. Ainda assim, uma parte significativa de entrevistados não quer deixar de expressar e reforçar sua identificação cultural quanto às regras de comportamento e disciplina que se evidenciam como mais severas e respeitadas e típicas da cultura guianense. Segundo a entrevista de uma guianense que mora e educava seus filhos em Boa Vista: “Lá [na Guiana] é bom porque lá é rígido. É por isso que meus filhos têm muita vontade de ir embora pra lá, de morar lá pra estudar. Porque lá aprende mesmo. Lá aprende ou não

aprende.” Referia-se aos dois filhos já adultos que estudaram na Guiana quando crianças.

Quanto ao trânsito transfronteiriço que se faz no sentido Guiana-Brasil por causa da busca por escola, à rede de educação articulam-se as redes de trabalho e de parentesco. Muitos guianenses têm interesse de trabalhar no Brasil. Como o idioma é um empecilho, optam por se matricular em escolas em Bonfim, de onde podem fazer o trânsito diário para Lethem. Assim o fazem, hoje, as meninas de 14 a 16 anos que vislumbram emprego doméstico ou no comércio local de Boa Vista. Essas adolescentes, ao adquirirem domínio razoável da escrita e compreensão do português, dirigem-se à capital para o trabalho doméstico, conforme me relatou uma servidora do IBGE que empregou várias moças em tal serviço. Ela me explicou que em Boa Vista há certa preferência de algumas patroas por empregarem adolescentes da Guiana para treinarem, com elas, o uso do idioma inglês.

Na maior parte dos casos que observei, as pessoas têm parentes no território brasileiro que lhes proporcionam apoio, uma vez que passam a fazer uma migração semanal para estudar. É essa articulação entre parentes (de um lado a outro da fronteira) que dá substância à rede de parentesco.

Na visão de Cristóvão, um wapixana que vive em Bonfim, os macuxi e os wapixana da Guiana, que migram para o Brasil, em especial para essa cidade, o fazem porque acreditam que as facilidades educacionais sejam maiores, inclusive porque as crianças podem alimentar-se na escola. Ele, que era da aldeia do Pium, foi para Bonfim quando terminou a quarta série, porque, naquela época, não havia outras séries na escola da aldeia. Hoje, a situação da educação nas malocas é bem diferente: além do ensino fundamental e médio, há o EJA, a exemplo da maloca de Alto Arraia. O professor do EJA, naquela maloca, mora na comunidade vizinha de São Francisco e vai de bicicleta todas as noites ministrar aulas para os adultos. Naquela comunidade, apenas dois professores são indígenas. Ele entende que tem de fazer um “trabalho de cupim”, pois muitos adultos desaparecem da sala de aula por vários meses e, quando retornam, querem continuar de onde pararam. O professor queixa-se da falta de percepção dos índios, de não entenderem que o trabalho dele não pode ficar dando voltas e que tem de seguir até o término do ano letivo. Mas, de qualquer forma, avalia como positivo o fato de hoje até os índios adultos terem a oportunidade de se formarem.

Em situação desfavorável, os guianenses que se deslocam para o Brasil em busca de trabalho, embora tenham concluído o *primary school* ou o *secondary school*, são obrigados a repetir os níveis correspondentes porque não há uma política de aproveitamento do grau de ensino referente àquele país. Acreditam que isso ocorre porque o ensino é diferente.

Esses deslocamentos por educação fazem, então, as redes sociais de educação articularem-se com as redes de trabalho e parentesco com as redes sociais de trabalho, porque uma das exigências por emprego é aquela que requisita do candidato que este tenha pelo menos concluído um dos níveis da educação escolar e por fim, com as relações de parentesco, porque se fazem necessárias a hospedagem e a aprendizagem dos códigos da cultura urbana brasileira, pois é inviável, em razão da distância e dos gastos, fazerem o trânsito diário entre Boa Vista e Lethem.

Na Guiana, há regras que se associam à moral e incidem diretamente no ambiente escolar, como, por exemplo, aquela que proíbe adolescentes que são mães solteiras de freqüentarem a escola. Beth, de dezoito anos, uma adolescente guianense de Lethem, informou-me que deixou de freqüentar a escola logo que descobriu que estava grávida. Hoje, ela trabalha em uma loja de venda de confecções e não esconde a vontade de transferir-se para o Brasil. Acredita que pode voltar a estudar e trabalhar ao mesmo tempo, porque no Brasil, segundo ela, é assim.

O trânsito transfronteiriço no sentido Brasil-Guiana, quanto à transferência de crianças/adolescentes para escolas na cidade de Lethem, também se articula de acordo com outras redes sociais. Segundo professoras que trabalham em Bonfim, com as quais conversei sobre esse aspecto, isso se associa ao trabalho dos pais no garimpo. Nesse caso, a família fixa residência em Lethem, enquanto o homem entra nos garimpos da Guiana. Outros depoentes falam que moram em Lethem ou adjacências em função de trabalho em oficinas de ferragens.

Há ainda os motivos que se relacionam aos casamentos interétnicos com guianenses e com indígenas guianenses. É o caso, por exemplo, de dona Guiomar Lamazon, uma brasileira que foi residir com a irmã, casada com guianense, e acabou por casar-se também com um negro guianense de Lethem e constituir família. Ali, nasceram e se escolarizaram todos seus filhos. Formou-se, então, a primeira geração de guianenses que, por inúmeras razões, passaram a fazer o trânsito transfronteiriço. Alguns migraram para Bonfim e outros permaneceram na Guiana, inclusive com residência em outras cidades. Dos filhos de dona Guiomar, da primeira

geração, tanto aqueles que ficaram na Guiana quanto os que fixaram residência em Bonfim, nasceu a segunda geração, sendo que, desta, alguns iniciaram os estudos em Lethem e deram continuidade no Brasil ou vice-versa. São eles que geralmente se intitulam “guy-bras” (uma nova identidade mais usual entre os adolescentes). Logo, os dois movimentos contribuem para construir as redes sociais de educação amparadas pelas redes de parentesco que conectam pessoas de uma mesma família entre os Estados-nação.

No entanto, fazendo o trânsito na busca por escola na direção Brasil-Guiana, só encontrei uma família, em toda a cidade de Bonfim, que prefere que os filhos migrem diariamente para Lethem. Eles são guianenses. Enquanto os filhos ainda cursarem o *secondary school*, eles permanecerão fazendo esse trânsito. Esses pais acreditam que o ensino na Guiana é melhor e bem mais organizado. É um pensamento muito comum entre os guianenses, embora nem sempre optem por essa alternativa. O mais comum é que esse pensamento, e a conseqüente decisão de deixarem os filhos estudando em Lethem, ocorram entre famílias de coolie, que são os guianenses descendentes de indianos.

Ainda sobre o trânsito transfronteiriço, se pode afirmar, com base em depoimentos, que muitas são as crianças e os adolescentes que estudam no Brasil porque suas famílias compreendem que o estudo brasileiro é melhor. Acreditam ser melhor porque nas escolas brasileiras aprende-se desde a alfabetização a falar português, “a contar o dinheiro brasileiro” e também por não ser o ensino tão rígido quanto na Guiana. São esses os argumentos mais utilizados pelos diferentes integrantes dos grupos étnicos que acreditam haver no Brasil uma maior valorização dos estudos e, comparando à Guiana, acrescentam o argumento de que o estudo é uma garantia certa, no futuro, para a conquista do emprego, porque este favorece o aprendizado de uma profissão. Portanto afirmam: “Porque aqui quando a gente estuda só fica estudando. E quando acaba de estudar não tem trabalho. Aqui não tem muito trabalho.” Assim, entendem que a diferença não está apenas no estudo, mas nas maiores oportunidades de empregabilidade que o Brasil oferece.

Quanto aos guianenses adultos, que fazem o trânsito transfronteiriço, para terem acesso aos estudos mediante o EJA, estes têm uma relação de trabalho que os impulsiona a esta perspectiva de busca por educação. Depoimentos revelam que entre eles encontram as ex-alunas que se tornaram mães e foram excluídas do sistema de ensino guianense;

servidores da prefeitura; pastores de igrejas evangélicas; funcionários dos hotéis e do cartório em Lethem. Entre os brasileiros encontram-se adolescentes mães, em situação de defasagem idade/série; mães solteiras, que trabalham como vendedoras ambulantes entre Boa Vista e Bonfim; merendeiras e serventes das escolas públicas de Bonfim.

Também na educação de adultos, as relações sociais que constroem as redes de educação diminuem as diferenças sociais. Todos se inserem nas condições materiais que o setor público oferece.

Também no aspecto educacional há que se observar que ali se falam as seguintes línguas: português, inglês, macuxi e wapixana. Existem pessoas, “tradutores naturais”, em ambos os espaços que fazem a comunicação fluir. Ainda que haja um jogo de poder em que através da língua se imponha a identificação na relação interétnica, mesmo assim há a preocupação do governo da Guiana em implantar a língua portuguesa na escola de ensino médio. A professora daquele nível de ensino, o *secondary school*, que se localiza em St. Ignatius, informou que a intenção consiste em facilitar a educação para os adolescentes que, depois, buscam empregos no Brasil, ainda que isso possa aumentar o fluxo para Boa Vista. Para os alunos, é mais fácil estudar na cidade brasileira do que na capital da Guiana. Ao aumentarem os estudos, podem retornar depois de aprenderem uma profissão.

Assim também pensam alguns adolescentes guianenses que já fazem o trânsito transfronteiriço com esse mesmo objetivo, ainda que não disponham de nenhum apoio governamental. O idioma português funciona como uma moeda de grande valor, de inserção social e cultural na pluralidade da fronteira e por isso constitui um articulador da rede de educação na fronteira.

Na experiência do EJA, o que ocorre, na fronteira, é um rico processo de intercâmbio cultural que se soma à experiência de vida dos adultos e a quase sempre presença de uma professora que não é daquela região, o que torna ainda mais rica as relações que se estabelecem. Em meio a brincadeiras e representações que demonstram a construção sobre o “outro”, eles conectam a aprendizagem escolar de duas culturas nacionais que se enriquecem pela presença de diferentes grupos étnicos que ali convivem. Assim, as aulas de inglês e português tornam-se uma diversão porque cada um, brasileiro e/ou guianense, tem uma piada a contar de uma interpretação equivocada do idioma do outro.

QUANDO A IDENTIDADE ÉTNICA AFLORA

A situação de contato interétnico entre crianças na escola da fronteira faz surgirem representações muito próprias e/ou específicas daquele contato binacional e das representações estigmatizadoras da pobreza. Uma professora narrou que um aluno bonfinense, ao perceber que a colega de sala não se expressava bem em português, questionou: “Ela é preta porque fala inglês, professora?” Para aquele aluno é a língua falada que define o étnico e, ainda para ele, ser preto é uma condição desfavorável diante da necessidade de comunicação, associada a sua pobreza. Ainda que se trate de uma região de pluralidade lingüística, ele constrói a identificação do “outro” com base no idioma e assim não o faz com relação aos colegas de origem macuxi e wapixana porque estes são majoritários na escola e socializados na cultura urbana de Bonfim, ou seja, embora também estigmatizados pela pobreza, o aluno os percebe numa dimensão mais próxima, nivelada pelo uso do idioma português.

As redes sociais de educação, que se constroem pelos deslocamentos diários de crianças e adolescentes na fronteira Brasil-Guiana, fundamentam uma série de relações não-estruturadas no interior das relações estruturadas, quais sejam, as relações de saber-poder que se constroem na escola com a presença dos grupos étnicos que criam relações não-estruturadas entre amigos, namoros e “turmas”.

Os professores que entrevistei apontaram que as crianças indígenas são mais difíceis de interagirem com as outras. Ainda que tenham sido contraditórios em seus depoimentos, reconhecem que tais comportamentos se associam à discriminação para com o índio em nossa sociedade, depois, julgam que tem a ver com a dificuldade em relação ao idioma e, por fim, chegam a afirmar que faz parte da “natureza” dessas crianças. Ao explicarem como percebem as diferenças entre os alunos em termos de comportamento, apontaram que as crianças negras guianenses se autopoliciam para terem o comportamento mais rígido, como se já soubessem que poderão ser discriminadas. Assim, segundo um professor, elas procuram evitar brincadeiras e brigas. Participam das aulas, entretanto, “não entram em grupinhos de bagunça e mantêm-se aliadas entre elas”.

Alguns professores, quando lhes questionei sobre racismo ou discriminação de crianças no cotidiano da escola, procuraram negar, mas suas narrativas sobre o dia-a-dia de suas atividades escolares e/ou

suas atitudes no decorrer de um dia, de observação, no interior da escola, revelavam aspectos diferentes. Portanto, em depoimento, uma professora disse: “Tenho uma neguinha em minha sala que veio da Guiana”, ou simplesmente reconhecem que ocorreram fatos, na sala de aula, que mostram o quanto é difícil perceber as diferenças e estar preparado para trabalhar com elas. Uma professora, em Bonfim, que se reconheceu como branca e oriunda de um outro estado brasileiro, ao apresentar-me às crianças do maternal, quando de uma manhã que permaneci naquela creche/escola, por ocasião da comemoração do Dia do Índio, em que todos usavam uma pena confeccionada de papel cartolina, apontou para elas e disse: “Olhe! Eles não parecem uns indiozinhos de verdade?” Ao que a diretora, imediatamente e de modo constrangido, replicou: “Mas eles são índios, mesmo!” Um comentário que seria considerado comum se fosse feito em qualquer outra região de origem não-indígena, mas não para aquela situação. Entre as crianças daquela sala, a composição étnica era majoritariamente macuxi e wapixana, urbanizados, e os “misturados”,⁴ ou seja, o grupo étnico indígena predominava. Além desses, compunha também aquela sala de aula uma minoria de crianças, filhos de militares que vieram de outros estados, cujo fenótipo diferenciava-se visivelmente dos demais. Não havia naquela sala nenhuma criança negra guianense.⁵

A observação em salas de aula revelou-me que as políticas públicas de educação do Brasil minimizam as diferenças sociais que envolvem esses grupos étnicos. Não há como perceber diferenças sociais entre os alunos da rede pública de ensino na fronteira. A clientela é basicamente idêntica de Bonfim a Boa Vista,⁶ assim como, em Lethem, compõem a rede pública de ensino crianças negras guianenses, indígenas, *colíe* e brasileiros regionais que vivem situações de pobreza.

Na conversa com uma jovem guianense que, por certo tempo, morou em Bonfim, chama a atenção o fato de que, em seu depoimento, ela não percebia as desigualdades sociais e a discriminação pela cor, quando ali residiu, contrapondo-se ao exemplo que citou, quando se referiu à escola onde estudou, em Bonfim, como local de produção da discriminação “por ser negra e por ter vindo de outro país”. Esse discurso também vai de encontro à narrativa sobre a história de sua mãe, citado como exemplo para conviver com tais processos na “experiência dessas coisas”:

E pra eu superar isso tudo, é através dela mesma (mãe), porque eu creio que ela já vivenciou tudo isso. Então ela, de certa forma me prepara pra receber isso aí. Tanto é que não me abala tanto, mas dá aquela sensação chata, ruim, que você fica deprimida e tudo mais. Mas, como ela conversa muito comigo, em relação a todas as situações de discriminação e tudo mais. Então eu tenho esse meu lado de simplesmente deixar fluir, porque é uma coisa que realmente as pessoas fazem sem noção.

A essas situações chamo-as de “conflitos culturais” porque elas se expressam como fruto da diversidade cultural que ali existe e surge no interior da escola. Quando os sujeitos sociais fazem uso de suas referências para se definirem como diferentes do “outro” marcam com isso sua identidade. Pode ocorrer de forma sutil ou conflituosa, por meio de gostos musicais, preferências alimentares, saberes escolares, entre outros.⁷

Conforme aponte, os conflitos externalizados nas relações interétnicas e intra-étnicas naquela fronteira impõem-se à observação etnográfica em sutis situações do dia-a-dia, em microrrelações do cotidiano que expressam o estranhamento da ordem cultural do “outro”. A integração social desses povos que vivem na fronteira não está posta em xeque por causa desses conflitos, ou do efeito da fricção interétnica, que, no interior de cada Estado-nação, e entre eles, pode surgir. Longe de inviabilizarem a integração social entre grupos étnicos diferentes ajudam a construir e revitalizar suas identidades étnicas e nacionais.

A escola e os locais de trabalho e de lazer são lugares expressivos desses conflitos. Além desses lugares, reporto-me também ao curso do rio em seus vários pontos por onde ocorre a travessia dos barcos, lugares também significativos de trocas simbólicas e do indizível, como assim me apontou a pesquisa de campo. Para possibilitar que sejam reconhecidos os elementos culturais que fazem o trânsito transfronteiriço, utilizo-me de situações que presenciei ou que me foram narradas.

Falar sobre as possíveis situações de discriminação racial entre as crianças e sobre um possível e conseqüente emperramento do processo de integração social entre elas constitui-se num tabu para os professores de Boa Vista e de Bonfim, pois suas atitudes são marcadas pelo interesse de invisibilizar o racismo brasileiro. Falam que, mesmo que estejam tratando de crianças guianenses, *coolie*, brasileiras e indígenas, que freqüentam as escolas dessa região de fronteira, o “racismo” e a “discri-

minação” não são percebidos pelos alunos; que “isto é coisa mais de adulto”. Depois afirmam que é possível que elas, as crianças, discriminem umas às outras, por imitação aos adultos, sem terem muito explícito o que significa. Acreditam também esses professores que, diante da pluralidade que existe na fronteira, “aqui tudo é macuxi”⁸; que não é possível que as crianças se apercebam diferentes umas das outras.

Ainda, ao falar de integração social entre os povos diferentes na escola, uma professora que não é originária do estado de Roraima e se identifica como branca, considerou que realmente há um choque cultural de quem chega para morar no estado porque ali todo mundo é descendente de índio. Perguntei-lhe se isso podia refletir na sala de aula, ela confirmou:

Aí a gente acaba tendo um receio, um preconceito, mas, aos poucos, a gente vai acostumando porque a terra é deles. A presença deles é mais forte, é mais marcante, aí a gente tem que acabar se acostumando, aprendendo com eles e vendo que essa diferença não é tão grande assim como a gente acaba imaginando.

Um professor de Bonfim, ao tratar de hábitos alimentares na 5ª série, deparou-se com a discriminação em relação às preferências alimentares das crianças indígenas. As crianças não-indígenas não aceitaram as respostas das crianças macuxi e wapixana quando o professor perguntou o que cada um gostava de comer. Como a primeira resposta das crianças macuxi e wapixana urbanizadas foi “peixe”, crianças não-indígenas oriundas de outros estados e de uma cultura mais urbanizada discriminaram suas respostas ao associarem o peixe à comida de “índio” e de “pobre”. Tratar dessa questão sem reforçar a discriminação com tudo que é originalmente da cultura indígena foi o grande desafio desse professor. Em várias partes da região amazônica, o peixe é associado à pobreza e ao índio e desprezado pelas populações locais. Os macuxi e os wapixana trazem das suas malocas e das margens dos rios daquela região o que tradicionalmente lhes ensinaram a plantar e caçar/pescar. Embora a índia wapixana Corina afirme que os produtos agrícolas são mais comuns naquela região, ela entende que “esteja tudo ficando globalizado: e aí o pessoal começa a plantar outras coisas”, mas o comum tem sido a macaxeira, a banana, a batata, o arroz e a cana-de-açúcar. Ela fez essa observação diante do comentário de outro indígena, que presenciava nossa entrevista. Ele comentou que também se planta o amendoim, como do outro lado do rio, na Guiana.

Incluo ainda o comentário crítico da dona da casa sobre a política de atendimento às escolas indígenas, principalmente sobre o fato de que, na merenda escolar, atualmente um dos componentes é a carne: “Esses caboclos têm comido é carne depois que este prefeito entrou.” Referiu-se ao prefeito de Bonfim que, na ocasião, tinha grande envolvimento junto às malocas que se situam naquele município. Constatei esse fato quando estive em sete comunidades indígenas da Serra da Lua.

O que ressalto de ideológico na relação interétnica que se produziu naquela conversa diante dos povos indígenas do estado de Roraima, para a situação do contato, é que a identidade étnica de indígena tem sido usada com todos os estereótipos comuns à cultura brasileira, ou seja, é bem desprestigiada diante de uma identidade nacional de progresso e afirmação dos grupos econômicos que se sentem prejudicados com a possível demarcação de terras contínuas. Ao mesmo tempo, tais grupos, através dos políticos que os representam, manipulam aquelas etnias em favor de apoio, nas eleições municipais, a candidatos aos cargos de prefeito e de vereadores; e estes, ao assistirem as malocas com programas de políticas públicas, criam elos assistenciais e mantêm sua imagem de modo a garantir nas malocas indígenas o apoio eleitoral de que precisam.

A presença da escola trouxe para as comunidades indígenas a introdução do calendário escolar não-indígena e urbano, que significou o aparecimento, dentre outras datas festivas, da comemoração do Dia do Índio, do Natal, dos aniversariantes do mês e das festas juninas. Uma nova cosmologia configura-se como reflexo da relação de contato. É aí que toma lugar à comemoração do Dia do Índio nas malocas dos macuxi e wapixana como uma atividade que introduz a competição como nova prática de relação interétnica e intra-étnica.

ABSTRACT

This article discusses social relationships within the school on the border, considering ‘border’ in both its geographic and symbolic meanings. Thus, its aim is to show that the school on the border contains its own particular dynamic characterized by the physical and inter-cultural traffic produced therein. The article is part of an investigation undertaken as research for a doctoral thesis named: ‘The Imaginary Bridge: interethnic traffic on the Brazil-Guiana border’. Ethnographic research was the method used. The conclusions reached, as well as other aspects, emphasize that the school sphere is deficient in public policies which take the particular aspects of the border into consideration. It also shows

that within the border school, the social subjects live tense relationships which express different ethnic and national identities.

Keys words: School. Border. Public policies. Identities.

NOTAS

1. Lei n. 9.394/96, Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (1997, p. 27).
2. Esta lei também dispõe sobre a educação indígena em seu Art. 78 – O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas (1997, p. 41)
3. A bibliografia sobre o sistema escolar da Guiana revela que a primeira escola naquele país aparece em 1789 em Georgetown, mas se têm notícias também de um ensino religioso um século antes em Essequibo. Isso porque o aparecimento da educação esteve desde a colônia ligada à presença de missionários da igreja anglicana. O ensino era malvisto por plantadores e pela Coroa inglesa, os quais viam na educação uma ameaça ao sistema de dominação étnica. E realmente a ação dos missionários no processo educativo que levava aos escravos produziu pelo menos duas das insurreições de escravos mais fortes que o norte da América do Sul conheceu: a revolta de Berbice (1763) e a revolta de Demerara (1823). Quando o grupo político dominante da Coroa mudou seu posicionamento e passou a entender que a educação serviria ao processo de dominação, então, justificou o desbloqueio e a paulatina oficialização das atividades dos educadores religiosos (Cf. SABIN, 1981).
4. O termo “misturado” e também o termo “caboclo” são utilizados naquela região para referirem-se ao descendente de índio nascido de relacionamentos interétnicos.
5. A experiência de aluno da rede pública em Boa Vista, relatada por meu filho, Lennon, que naquela ocasião acompanhou-me durante o período de moradia na fronteira, também é um reforço de dado etnográfico quando em sua narrativa descreve os colegas de sala de aula cuja composição era majoritária de indígenas urbanizados e que estes (em especial os meninos) costumavam identificar-se com atributos estéticos que, segundo ele, não pertencem à cultura indígena, como, por exemplo: pintar os cabelos e usá-los com gel, o domínio da linguagem da galera urbana e dos trejeitos de andar e vestir-se dos pagodeiros, que ali se identificam com o forró brega.

6. Os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (Inep) mostram que há 128.528 alunos no ensino público nos níveis de pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos. Também, o contato que fiz com professores da rede pública estadual e municipal de ensino, por meio da Associação Nacional de Pesquisadores e Administradores em Educação (ANPAE), levou-me a ter conhecimento e acesso a esta informação através de depoimentos sobre a questão educacional de Roraima.
7. Como exemplo de um estudo que aborda os conflitos culturais, numa situação de disputa, ver o trabalho etnográfico sobre a fronteira Argentina-Bolívia, de Karasik (2000). Ela descreve como os bolivianos e os argentinos lançam mão da importância de uma dança tradicional da cultura boliviana para, naquele espaço fronteiriço, demarcar as identidades nacionais, tanto para a Argentina quanto para a Bolívia.
8. O termo macuxi, quando vier com letra minúscula, refere-se a uma categoria nativa, com a qual os povos da fronteira classificam, na identidade roraimense, aqueles que possuem algum costume ou descendência indígena, independentemente da etnia; quando for escrito com maiúscula, o termo remete à etnia Macuxi.

REFERÊNCIAS

BAINES, S. G. *Os índios macuxi e wapixana e suas relações com Estados Nacionais na fronteira Brasil-Guiana*. 51º Congresso Internacional de Americanistas. Santiago: Chile, Jul., 2003.

_____. *Os makuxi e os wapichana na fronteira Brasil-Guiana: etnicidade e nacionalidade numa fronteira internacional*. Encontro ANPOCS, Caxambu, 2002.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guaracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

PEREIRA, M. C. *A ponte imaginária: o trânsito interétnico na fronteira Brasil-Guiana*. Tese, 2005. (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília.

SANTILLI, P. *Pemongon Pata: território macuxí, rotas de conflito*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SERBIN, A. *Nacionalismo, etnicidad y política em la Republica Cooperativa De Guyana*. Caracas: Bruguera, Autores Latinoamericanos, 1981.