



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

LAIANA PEREIRA DOS SANTOS

**“NÓS SOMOS WAPIXANA”: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E PROTAGONISMO
INDÍGENA (1979-2014)**

MANAUS

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

LAIANA PEREIRA DOS SANTOS

**“NÓS SOMOS WAPIXANA”: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E PROTAGONISMO
INDÍGENA (1979-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em História da Universidade Federal do Amazonas, como
requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof. Dra. Patricia Maria Melo Sampaio

MANAUS

2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237“ Santos, Laiana Pereira dos
“Nós somos Wapixana”: educação, política e protagonismo
indígena (1979-2014) / Laiana Pereira dos Santos. 2016
123 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Patricia Maria Melo Sampaio
Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Professores indígenas. 2. Identidade étnica. 3. Educação. 4.
História Indígena. I. Sampaio, Patricia Maria Melo II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

Aos Wapixana.

A minha família, em particular, meus avós Wapixana, Cecília, Odaisa e Eustáquio (in memoriam), aos meus pais, Maricelma e Raimundo Araújo, e aos meus irmãos, Iana, Adria e Andrey.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado sabedoria nesse Mestrado;

À minha mãe Maricelma, que é Wapixana e foi uma das grandes motivações desta pesquisa;

À minha família pela compreensão e apoio financeiro ao longo do tempo que estive longe de casa;

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Patricia Maria Melo Sampaio, por acreditar em mim e na minha pesquisa, além de me proporcionar consideravelmente grandes conhecimentos acerca da História Indígena;

À agência CAPES, pelo financiamento parcial desta pesquisa;

À Profa. Dra. Patrícia Rodrigues Silva, por proporcionar instigantes reflexões sobre História Oral e pelas valiosas observações no exame de qualificação;

À Profa. Dra. Valéria Augusta Weigel, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, pela contribuição no exame de qualificação;

À Universidade Federal do Amazonas e ao Programa de Pós-Graduação em História;

Ao secretário do PPGH/UFAM Jailson Soares Mota, por sua atenção a todos os mestrandos;

Ao povo Wapixana que acreditou na construção desta narrativa histórica, em especial aos alunos do Instituto Insikiran que permitiram ser as fontes orais e no final das contas são parentes: Líndia da Silva Pereira, Sergio Garcia Ambrósio, Waléria Garcia Ambrósio, Jeferson da Silva Pinto, Josiel da Silva Pereira e Roberlândio Messias Rodrigues;

Aos demais alunos também do Instituto Insikiran que cederam suas pesquisas para análise: Gleidson Nicácio Rodrigues, Benjamim José Pinto, Venceslau da Silva Ribeiro, Carmélia Manduca Nicácio, Nilzimara de Souza Silva, Odalene Lourenço de Oliveira e Atanásio de Souza;

À Dona Justina da Costa Damasceno, Wapixana da Comunidade Indígena Malacacheta que abriu espaço para calorosos diálogos;

À Professora Dra. Ise de Goreth, diretora do Instituto Insikiran, que autorizou cordialmente a minha pesquisa neste espaço e possibilitou eu estar com os alunos Wapixana da Licenciatura Intercultural;

Ao querido Professor Msc. Celino Raposo, coordenador do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, que me acompanhou ao longo do estágio obrigatório e me proporcionou fantástico conhecimento a respeito do universo indígena;

Ao Dom Roque Paloschi que era Bispo da Diocese de Roraima no período da minha pesquisa, autorizando a minha entrada no Arquivo Indígena e que muito contribuiu para este trabalho;

Ao coordenador geral do Conselho Indígena de Roraima, Ivaldo André. Pela gentileza ao me receber no Conselho e na sua comunidade de origem, Maturuca;

Ao Prof. Dr. Reginaldo Gomes, historiador da Universidade Federal de Roraima por me receber gentilmente no seu gabinete da Reitoria, lido meu projeto e auxiliado em possíveis mudanças;

À Loretta Emiri, mesmo residindo na Itália contribuiu digitalizando e enviando seu material pessoal do momento em que foi Assessora para Assuntos Indígenas do Departamento de Ensino da Secretaria de Educação;

Ao colega do mestrado Bruno Miranda, pela parceria diariamente na cidade de Manaus e nas inúmeras discussões sobre nossas pesquisas;

Aos amigos Washington Filho, Henry Marinho, Regina Corrêa, Lidiane Mendes, Isabel Saraiva e Maria do Carmo pela solidariedade e companheirismo nos momentos em que precisei na cidade de Manaus.

Kaimen!

*“Kainha ’a zii watapan wakayz
Waynau wapichan nau
Waparicharapan wairiben nau tym
Kunaykü aizü/Waparicharapan
Kainha ’a zü watapan wakadyz
Waynau wapichanau
Da’atinaa ywa ’at/wairiben nau
Waparicharapkiz aizü waynau kamuu”.*

*“Ainda preservamos a nossa cultura
Nós somos Wapixana
Dançamos com os nossos parentes
Hoje estamos contentes e por isso
dançamos a nossa dança
Ainda preservamos a nossa cultura
Nós somos Wapixana
Venham para cá parentes, para dançarmos”.*

(Cantiga Wapixana)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as perspectivas históricas da formação dos professores Wapixana como estratégia articuladora de reafirmação étnica, em um recorte temporal que vai de 1979 a 2014. O protagonismo Wapixana representado pelos professores indígenas é o elemento norteador deste estudo, partindo da análise do poder do Estado e da Igreja Católica no processo de educação para índios, assim como da luta dos Wapixana nos debates políticos das lideranças indígenas através das Assembleias Gerais de Tuxauas. Também parte da análise da relação entre a formação dos professores Wapixana e a reafirmação étnica deste povo. O trabalho dialoga, entre outras referências, com as novas perspectivas da História Indígena em articulação com a Antropologia, na tentativa de compreender alguns sentidos de resistência e de etnogênese.

Palavras-chave: Professores indígenas. Identidade étnica. Educação. História Indígena.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the historical perspectives from teacher's formation as Wapixana articulator strategy of ethnic reaffirmation, in a time frame from 1979 to 2014. The role Wapixana represented by indigenous teachers is the guiding element of this study, based on an analysis of power of the state and the Catholic Church in the education process for indigenous people, as well as the struggle of Wapixana in political debates of indigenous leaders by the General Meetings of Tuxauas and analysis of the relationship between the formation of Wapixana teachers and ethnic reaffirmation of these people. This work dialogues among other references, with the new perspectives of Indigenous History in conjunction with anthropology, trying to understand some resistance senses and ethnogenesis

Keywords: Indigenous Teachers. Ethnic Identity. Education. Indigenous History.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A Missão São José, um lugar de paz.....	36
FIGURA 2 – Grade curricular do Magistério Indígena – Formação Geral.....	70
FIGURA 3 - Grade curricular do Magistério Indígena – Formação Especial.....	71

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Etnorregiões de Roraima- com rodovias.....	25
---	----

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Rainhas Caipiras.....	44
FOTO 2 – Lideranças Indígenas – Assembleia Geral de Tuxauas 1986.....	61
FOTO 3 – Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.....	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Temas da Assembleia Geral de Tuxaua – 1983.....	53
--	----

LISTA DE SIGLAS

6º BEC – 6º Batalhão de Engenharia e Construção

APIRR – Associação dos Povos Indígenas de Roraima

ASTER/RR - Associação da Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Roraima

CA – Comunicação e Artes

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CINTER - Conselho Indígena do Território de Roraima

CIR – Conselho Indígena de Roraima

CN – Ciências da Natureza

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CS – Ciências Sociais

DIEI – Divisão de Educação Indígena

FARES - Faculdade Roraimense de Ensino Superior

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNAI/RR – Fundação Nacional do Índio em Roraima

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LBA- Fundação Legião Brasileira de Assistência

MEC – Ministério da Educação

NEI – Núcleo de Educação Indígena

NEI/RR – Núcleo de Educação Indígena em Roraima

OMIR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima

ONGs - Organizações Não Governamentais

OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SEC/RR - Secretaria de Educação e Cultura de Roraima

SEED – Secretaria de Educação e Desportos

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TWM - Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UNI - União das Nações Indígenas

UNIVIRR - Universidade Virtual de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. PYRAT DIK: HISTÓRIA WAPIXANA E O PODER DO “ESTADO BRANCO”	20
1.1 <i>Pyrat Dik</i> : perspectivas históricas e etnográficas dos Wapixana.....	20
1.2 O poder da Igreja e do Estado na Educação para Índios: Internato do Surumu.....	35
1.3 O dever dos Wapixana na Educação para Índios.....	39
1.4 Primeiros professores índios.....	45
CAPÍTULO 2. LUGAR DA EDUCAÇÃO NO DEBATE POLÍTICO DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS	48
2.1 O processo das Assembleias Gerais dos Tuxauas.....	48
2.2 Núcleo de Educação Indígena e Magistério Indígena: o índio na construção da identidade étnica.....	64
2.3 A Carta de Canauanim: a gênese do ensino superior indígena.....	74
CAPÍTULO 3. A REAFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS WAPIXANA	80
3.1 Instituto Insikiran: da criação à formação dos professores indígenas.....	80
3.2 A presença Wapixana no Instituto Insikiran.....	88
3.3 Narrativas Wapixana: conhecimentos tradicionais e acadêmicos.....	94
3.4 Mais Wapixana: “ <i>Me sinto mais forte, com certeza. Indígena mais ainda</i> ”.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

Por que a imagem dos povos indígenas no Brasil é tão equivocada? A partir dessa indagação penso que, primeiramente, é preciso analisar como a imagem do índio vem sendo repassada e como ela foi construída. No cenário da Historiografia brasileira, a história oficial contribuiu para a difusão da imagem criada durante o período colonial, que se limitava a escritos chamados de histórias do Brasil. Tais escritos consistiam em relatos de viajantes e missionários, que não passavam de descrições e observações sobre costumes dos índios, e que influenciaram na reprodução de uma imagem de índio romantizada. Ficando sob responsabilidade do índio a sua perda de identidade e cultura tradicional, já que a ideia romantizada influencia na ideia de índio genérico, desconsiderando as chamadas reelaborações de identidade.

No entanto a nova história indígena serviu para descortinar a história oficial. Como afirmou Manuela Carneiro da Cunha (1992), durante muito tempo os indígenas não foram vítimas apenas da eliminação física, mas também da eliminação enquanto sujeitos históricos. Ainda segundo Carneiro, até a década de 1970, os indígenas no Brasil não tinham nem passado e nem futuro, seu fim era visto como certo e estava próximo. Francisco Adolfo Varnhagen foi objetivo quando em sua famosa frase, em 1854, apontou, que para os índios “[...] não há história, há apenas etnografia” (apud MONTEIRO, 1995, p. 221) ilustrando bem esse pensamento.

Sob essa perspectiva, de que um dia não sobraria um índio para contar história, no final do século XIX e início do XX, o Arquivo Indígena da Diocese de Roraima fez a guarda de tudo o que dizia respeito a seus povos indígenas, pois eram anunciadas as suas mortes, suas extinções. No entanto, a partir da década de 1990, a quantidade de pesquisas e trabalhos publicados evidenciavam uma nova perspectiva no campo da história indígena no Brasil: a de que os povos indígenas tinham história, sobretudo passado, presente e futuro, considerando seu dinamismo cultural. Esse momento marca a desestabilização da história considerada oficial no Brasil e isso foi possível por conta das iniciativas e articulações entre antropólogos, arqueólogos e historiadores ao pensarem sob novos prismas.

Nesse sentido, a história indígena pretende promover a descolonização do discurso histórico, evidenciando os povos indígenas como sujeitos históricos plenos, não sendo tratados apenas como vítimas do processo histórico, mas também como responsáveis pela

própria história, quebrando o fim do silenciamento e a invisibilidade perceptíveis em muitas páginas da historiografia nacional.

Ser Wapixana, professora de história e participar do Movimento Indígena em Roraima impulsionou a escrita deste trabalho, no sentido de expor a maneira indígena de pensar e fazer história. Diante disso, não caí na tentação de considerar uma história indígena produzida por um (a) indígena como “a verdade” ou história definitiva, nem tampouco como uma história automaticamente melhor do que as outras. Assim como considerei igualmente relevantes as fontes aqui utilizadas, frutos de índios e não-índios, para a análise da história indígena.

Partindo do ponto de vista que a história indígena tem sua relevância social, este trabalho tem a finalidade de analisar as perspectivas históricas da formação dos professores Wapixana como estratégia articuladora da reafirmação étnica durante o marco temporal de 1979 a 2014. O povo Wapixana é pertencente ao grupo linguístico Aruak, habitando principalmente em áreas de lavrado no nordeste do Estado de Roraima, em uma região que se chama Serra da Lua.

Esse marco temporal se justifica pelo início das Assembleias Gerais de Tuxauas em 1979, quando o movimento indígena em Roraima começa a se articular e organizar politicamente suas discussões, indo até 2014, momento em que estive presente no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, atuando a princípio como pesquisadora e, posteriormente, como professora colaboradora. Ressalto que, por ser Wapixana, os diálogos com outros professores sobre o desenvolvimento dessa pesquisa já vinham sendo amadurecidos antes mesmo da proposta do projeto ser submetida ao Programa de Pós-Graduação em História da UFAM.

Ao vivenciar e observar a dinâmica da educação escolar indígena, em especial a dos Wapixana, e a formação de professores por meio do Instituto Insikiran comecei a compreender que as conquistas foram gradativas, atendendo a demandas dos povos indígenas. De modo que passei a compreender, também, que a formação para professores indígenas está diretamente ligada aos processos históricos pelos quais a educação para índios passou durante décadas. Assim, a educação e a formação de professores são entendidas nesta pesquisa como a busca de autonomia, alteridade, reconhecimento étnico e respeito.

Não há conhecimento histórico sem fontes e as que aqui foram utilizadas visam restabelecer ao indígena o papel de protagonista de sua história. Esta dissertação foi desenvolvida por meio de estudos baseados principalmente em pressupostos teóricos do

campo da História indígena e da Antropologia, com base em depoimentos de professores Wapixana ou de pessoas que fizeram parte da educação para índios, assim como em Atas e Relatórios das Assembleias Gerais de Tuxauas, em boletins informativos do Conselho Indígena de Roraima e dos boletins da assessoria do Núcleo de Educação Indígena de Roraima.

Para ter acesso às fontes, acompanhei alguns professores Wapixana da região Serra da Lua, que neste caso são alunos no Instituto Insikiran, em todas as suas atividades no espaço do Instituto Insikiran de 2014 até o momento presente e é fundamental enfatizar que esse acesso só foi possível por conta da autorização da Diretora do Instituto e do Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural. O número de professores Wapixana que fizeram parte desta pesquisa foram selecionados a partir de suas disponibilidades, deixando claro que o desejo é que a pesquisa abrangesse um número maior desses professores. As entrevistas foram realizadas em salas e praça do Instituto Insikiran, na Praça do Centro Cívico que fica localizada no centro de Boa Vista, enquanto os alunos participavam de um movimento dos professores indígenas em Roraima, assim como em demais espaços da Universidade Federal de Roraima.

É válido ressaltar que todas as entrevistas foram direcionadas variando entre 25 a 30 perguntas, desde a infância na comunidade, vida escolar, vida profissional, participação em movimentos indígenas, envolvendo costumes, tradições e identidade étnica. Para todas as entrevistas realizadas constam o pedido de autorização do depoimento, a finalidade da pesquisa e a assinatura do participante, estes emitidos em duas vias.

No espaço do Arquivo Indígena da Diocese de Roraima foi possível ter acesso às Atas e Relatórios das Assembleias Gerais de Tuxauas, Boletins do Conselho Indígena de Roraima, jornais, fotografias e publicações sobre índios de Roraima. Ainda que penosa a tarefa, já que o material não era digitalizado e nem possuía uma organização que facilitasse a busca por essas fontes, foi rica pelas informações que auxiliaram na escrita deste trabalho, sobretudo do segundo capítulo.

Quanto o acesso aos boletins do Núcleo de Educação Indígena em Roraima, isto só foi possível pelo contato com uma das ex-assessoras que atualmente reside na Itália, Loretta Emiri, que de boa disposição, digitalizou e nos enviou os documentos.

Também não poderia deixar de citar a participação de alguns Wapixana que não se formaram pelo Instituto Insikiran, mas que vivenciaram e compartilharam suas experiências

nos períodos “turbulentos” da educação para índios, como, a Dona Justina que cedeu pelo menos quatro entrevistas na casa de sua filha na capital Boa Vista, ao Roberlândio Messias que é estudante de Direito na Universidade Federal de Roraima e atualmente o vereador indígena mais votado de sua região, ao Jeferson da Silva que é calouro no curso de Licenciatura Intercultural, mas que faz parte da educação indígena desde a década de 80, a Dona Maricelma que viveu na comunidade e no internato para crianças indígenas, enfim foram sujeitos que vivenciaram todo o projeto integracionista.

O projeto integracionista foi a política adotada pelo estado desde o Brasil Colônia. A ideia do projeto era incorporar de maneira forçada as populações indígenas à sociedade nacional. A partir dessas fontes e das leituras realizadas durante as aulas do Programa de Pós-Graduação em História, esta pesquisa no seu primeiro capítulo, intitulado ***Pyrat dik: história Wapixana e o poder do “estado branco”***, apresenta uma análise do poder do Estado e da Igreja Católica no processo da educação para índios. O “Estado Branco” a que me refiro está relacionado à imposição do estado e da igreja católica sobre os Wapixana.

Este capítulo está subdividido em quatro partes. O primeiro subcapítulo é uma breve abordagem histórica e etnográfica, localização e distribuição geográfica, tronco linguístico, a mudança territorial por conta de um embate com índios Karib (Macuxi). Abordando narrativas de Henri Coudreau, os relatos traduzidos pelo etnógrafo Theodor Koch-Grünberg, bem como parte significativa das pesquisas da antropóloga Nádia Farage, e boletins informativos do arquivo indígena da Diocese de Roraima. O capítulo mostra o poder que o “Estado branco” exerce sobre os índios Wapixana, para isso serão abordadas os expedientes que a Igreja católica e o estado utilizavam dentro da comunidade influenciando no cotidiano desse povo.

A constituição do Internato em Surumu será abordada na perspectiva de problematizar a noção de educação integracionista que era adotada e que estava basicamente fundamentada na ideia de civilizar os indígenas. Ideia na qual os ensinamentos eram estritamente voltados para aulas de boas maneiras, às quais era dever dos índios Wapixana obedecer. Assim como deviam atender ao pedido de não falar em suas línguas maternas, sendo treinados para futuramente retornar a sua comunidade para lecionarem a língua portuguesa, matemática e moral e cívica. Dessa forma evidencio os reflexos desse poder na construção de uma nova identidade.

O segundo capítulo intitulado **Lugar da educação no debate político das lideranças indígenas**, subdividido em três partes, consistiu em dar visibilidade à luta dos Wapixana nos debates políticos das lideranças indígenas, através das Assembleias Gerais de Tuxauas, evidenciando com base nas atas e relatórios das assembleias as falas das lideranças indígenas Wapixana.

A Missão Surumu, como foi chamada inicialmente, acontecia todos os anos reunindo os tuxauas de Roraima para discutir as dificuldades vivenciadas dentro de suas comunidades. Nas suas pautas eram discutidos assuntos como: brigas com fazendeiros e posseiros, roça, bebida alcoólica, escola e língua materna. Nesse despertar pela afirmação étnica expus a luta pelo reconhecimento étnico, a busca por escolas propriamente indígenas atendendo as características próprias de seus aprendizados que, nesse caso, inclui o ensino da língua materna. Nesse momento há mudança na postura da Igreja Católica, que vai ser através dela que as assembleias se concretizam. Evidencio que a partir das assembleias surgiram os conselhos comunitários, projetos de gado, cantinas, projeto do primeiro Centro de Formação Wapixana, do Núcleo de Educação Indígena em Roraima, o Magistério Indígena e a Carta de Canauanim.

A Carta de Canauanim é o documento de grande referência para os professores indígenas. Através dela, foi possível que se pensasse, pela primeira vez, em uma formação superior específica para professores indígenas, o que acabou se consolidando em 2001 com a criação do atual Instituto Insikiran, que será abordada no terceiro capítulo desta dissertação.

A reafirmação étnica dos Wapixana, que é terceiro e último capítulo desta pesquisa, consistiu em uma análise da relação entre a formação dos professores Wapixana e a reafirmação étnica deste povo, contemplando a dinâmica dessa formação, o desempenho do saber tradicional e do saber acadêmico, que possibilitou na construção de narrativas indígenas no campo das ciências sociais, ciências da natureza, comunicação e artes. Por fim discutindo como a formação tem contribuído no sentido de que os indígenas Wapixana possam se identificar cada vez mais enquanto pertencentes a este povo, considerando a trajetória histórica desses professores até o momento presente. Ter participado do seu meio de formação, observando-os, foi fundamental para compreender o sentido que a reafirmação étnica representa para os Wapixana.

No geral, me preocupei em enfatizar o sentido de resistência, cultura, identidade, reelaborações de identidade e etnogênese. Alguns pressupostos possibilitaram várias reflexões. Me baseei, repetidamente, em Terry Eagleton, Stuart Hall, John Manuel Monteiro,

Maria Regina Celestino, Gerald Sider, José Ribamar Bessa Freire e Eduardo Viveiros de Castro. Foi a partir dessas leituras e das valiosas constatações da Prof. Dra. Patricia Maria Melo Sampaio que me permitiram desconstruir algumas noções preconceituosas e me fizeram chegar às demais referências presentes aqui.

Enfim, por compreender a temática de minha pesquisa pertinente à história indígena, espero que através de **Nós somos Wapixana: educação, política e protagonismo indígena (19719-2014)**, eu possa suscitar compreensões e reflexões no que diz respeito ao processo histórico da educação para índios. Desde o projeto integracionista e do sentido que alguns espaços representaram, até a reviravolta desse contexto, quando os Wapixana despertam para novas discussões e a educação escolar indígena passa a ser caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, despertando para a responsabilidade da formação de professores. Espaços como as escolas e internatos dentro das comunidades que em um momento representaram lugar de assimilação e em outro momento passam a representar alteridade e autonomia dos povos indígenas, como por exemplo, o Internato do Surumu, que foi um espaço até a década de 60 do séc. XX que representou um dos meios da política interacionista e depois irá ter uma outra representatividade para os povos indígenas, já que lá será o lugar das primeiras assembleias gerais de tuxauas.

Sejam todos bem-vindos ao universo histórico dos Wapixana.

CAPÍTULO 1

PYRAT DIK: HISTÓRIA WAPIXANA E O PODER DO “ESTADO BRANCO”

1.1 *Pyrat Dik*: perspectivas históricas e etnográficas dos Wapixana

Há quem diga que já não existe mais a presença indígena no Brasil. A insistente “inexistência” da população indígena é resquício de como ela foi sendo apagada tanto da história, como da tentativa de desaparecimento deles na sociedade. Mas meus olhos não conseguem apagá-los e os vejo a todo momento, não somente nos livros, nas fotografias e nos documentários, mas também os vejo na minha família, na universidade, nas ruas, indo trabalhar todos os dias, e sempre quando me olho no espelho. Os processos históricos não me fizeram esquecer a Wapixana que sou, mas ainda há quem diga que já não existe índio no Brasil.

O protagonismo indígena é recente na historiografia brasileira. Para o historiador John Manuel Monteiro o que mudou na escrita da história não foi os povos indígenas em si, suas trajetórias e vicissitudes, mas as perspectivas de problematização na tessitura de outras análises, abordagens, interpretações e compreensões acerca de sociedades narradas pela historiografia tradicional a partir da visão do “colonizador”. A “nova história indígena” surgiu de uma conjuntura particular da antropologia e do indigenismo. Nesta emergência eliminaram-se as ideias de declínio dos índios no Brasil, depois houve um grande avanço no desenvolvimento de novas organizações indígenas e indigenistas em nosso país. Houve também um “renovado diálogo entre a antropologia e a história”.¹

Pode-se dizer que esse pessimismo atrelado à história dos índios no Brasil, em grande parte até a década de 1980, resumia-se basicamente à crônica de sua extinção, pautada nos registros de guerras, epidemias, massacres e assassinatos [...] como meros coadjuvantes, agindo em função de interesses alheios.²

¹ MONTEIRO, John M. *O desafio da história indígena no Brasil*. In: GRUPIONI, L. D.; SILVA, A.L da. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4 ed. SP: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004. p.223 – 226.

² ALMEIDA, Carina Santos de. *Tempo, memória e narrativa Kaingang no oeste catarintense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xapecó*. Florianópolis, SC, 2015. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. p.73.

Os Wapixana, como gostam de ser reconhecidos, compreendem o termo “índio” ou entendem a referência indígena não como uma característica individual, mas como um movimento coletivo³. É como se não pensasse em um único indivíduo, mas na comunidade indígena como todo.

Embora tenham assumido o termo como uma identidade inicialmente que lhes foi atribuída⁴, dele se apropriaram, de maneira a deixar evidente a diferença perante a sociedade não-índia. Mas é relevante mencionar que ser índio não é uma questão de cocar, de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de “estado de espírito”. Um modo de ser e não um modo de aparecer [...] algo essencialmente invisível, mas nem por isso menos eficaz⁵.

Nós, Wapixana, existimos e estamos presentes de diversas maneiras na maioria das antigas narrativas produzidas por não-índios, limitadas às descrições de viajantes, missionários e etnólogos. No século XIX, os índios Wapixana aparecem no discurso do viajante Henri Coudreau; em 1918, aparecem na publicação do etnógrafo americano William Curtis Farabee; no início do século XX Theodor Koch-Grünberg descreve brevemente os Wapixana, a partir de sua expedição ao Orinoco; em 1946 a antropóloga Lucila Hermmann, a partir de seus estudos com os Wapixana, se baseou em dados coletados pelo beneditino D. Mauro Wirth que abordam o parentesco, o ritual e o sistema político sob a ótica das mudanças introduzidas pelo contato com o não-índio.

Em 1967, Edson Soares Diniz e em 1980, Orlando Sampaio Silva escreveram sobre as relações de contato entre Wapixana e não-índios. De 1988 a 1994, a antropóloga Nádia Farage realizou a pesquisa documental e trabalho de campo entre os Wapixana, suas abordagens analisam as práticas retóricas Wapixana que resultaram na sua tese defendida na Universidade de São Paulo em 1997. Atualmente já existem novas pesquisas que abrangem a temática dos Wapixana, principalmente da antropologia, tal como a história e a linguística.

³ CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Disponível em: <http://nansi.abaetenet.net/abaetextos/execto-quem-n%C3%A3o%C3%A9-eduardoviveiros-de-castro>. Download em 20/04/2012. Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 no Instituto Socioambiental (ISA). p.4.

⁴ CALEFFI, Paula. “O que é ser índio hoje?” A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: Diálogos Latinoamericanos. Número 007. Universidad de Aarhus, Aarhus, Latinoamericanistas. p. 20-42. 2003. p.21.

⁵ CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Disponível em: <http://nansi.abaetenet.net/abaetextos/execto-quem-n%C3%A3o%C3%A9-eduardoviveiros-de-castro>. Download em 20/04/2012. Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 no Instituto Socioambiental (ISA). p.2.

As primeiras notícias dos Wapixana na fronteira entre Roraima e Guyana se encontram no relatório de Lobo D'Almada em 1787⁶ na sua descrição relativa ao Rio Branco considerada até então a maior parte da população indígena do Rio Branco com uma estimativa de 1500 indivíduos. As descrições indicavam que eles moravam em área de savana e eram governados por 15 tuxauas⁷, tinham um temperamento pacífico e eram apresentados pela literatura e documentação do século XVIII e XIX como indivíduos dóceis e de fácil sociabilidade⁸, o que facilitou o contato e a adaptação às influências europeias, fator que provavelmente ocasionou a diminuição da população dos Wapixana.

Na segunda metade do século XIX, por exemplo, Coudreau os descreveu como índios vestidos e que já possuíam uma relação de trabalho com os brancos⁹, com os não-índigenas. No final deste século as narrativas de Koch-Grünberg evidenciam os Wapixana como índios atraídos pela civilização, que serviam aos colonos brasileiros, de quem tinham se apropriado de vestimentas, embora parecessem meros trapos. Em bailes, como ele chamou às grandes festas, os índios usavam vestimentas, frequentemente, rasgadas, dando-lhe a impressão de serem vagabundos. Koch-Grünberg entendia que os índios tinham reagido favoravelmente ao avanço cultural. De acordo com o alemão, as brigas entre as diversas tribos cessaram, e todos se esforçaram para participar das benesses da cultura, caracterizando-os como traidores e infiéis.¹⁰

Porém, essa perspectiva desconsiderava os processos históricos que os índios Wapixana sofreram a partir dos primeiros contatos. Supostamente o que Theodor entende por facilitar o avanço cultural poderia ser chamado de estratégia de mediação ou adaptação, cuja reação colaborativa os caracterize como traidores. Steve Stern chama isso de resistência adaptativa, através das quais os índios encontravam formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação em que se encontravam.¹¹ De acordo com essa concepção, a resistência não se dá apenas no sentido de se opor ou enfrentar, os índios Wapixana

⁶ COUDREAU apud KOCH-GRÜNBERG, Theodor. A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá. Tradução de Erwin Frank. – Manaus: Editora INPA/EDUA, 2006. p. 70.

⁷ Tuxauas são lideranças da Comunidade.

⁸ CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana. Coleção histórico-antropológica Nº 1. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1987. p. 3.

⁹ COUDREAU, 1887, IX, p. 265 apud FARAGE, Nádia. As flores da fala: práticas retóricas entre os Wapixana. 298 p. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. p.33.

¹⁰ KOCH-GRÜNBERG, Theodor. A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá. Tradução de Erwin Frank. – Manaus: Editora INPA/EDUA, 2006. p. 120 – 150.

¹¹ STEVE STERN apud ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p.23.

assumem diferentes atitudes frente às ocupações de seu território e uma delas foi ter uma relação amigável com os não-índios que especificamente eram fazendeiros. No entanto, até que o fazendeiro não cerque a terra e não impeça a caça e a pesca, o problema não é percebido.¹² Manobrar sua sobrevivência perante aos povos que chegaram para dominá-los era o mesmo que evitar grandes perdas de parentes.

Os Wapixana são índios do grupo linguístico Aruak Aruák ou Arawák¹³, mas dependendo da localidade com quem têm mais contato, compreendem a língua Macuxi, Taurepang, Patamona, o inglês e o português. Sua localização geográfica compreende também a costa guianesa da América do Sul, na Venezuela, na Guiana, no Suriname e na Guiana Francesa¹⁴. Povo que teve que defender seu território na bacia do Uraricoera e Surumu da invasão pelos índios Macuxi¹⁵ que os venceram e os obrigaram a se deslocarem para outra região. Ainda por muito tempo a relação entre esses dois povos era de grande indiferença. Hoje, em conversas com outros índios Wapixana, ainda é perceptível uma certa apatia deles em relação aos Macuxi. Relação que com o tempo ficou afável e, atualmente, existem comunidades mistas.

Habitantes exclusivos das savanas, conhecidas popularmente como lavrado, os Wapixana presentes no Brasil, vivem exclusivamente no estado de Roraima. Estão localizados, em sua maioria, a nordeste do estado, na Região Serra da Lua, localizada entre os Rio Branco e Tacutú, assim como em comunidades mistas às margens dos rios Uraricoera, Surumu e Amajari.¹⁶

Para Ávila, os índios Wapixana que estão na República Cooperativista da Guiana são considerados mais tradicionais, pelo fato de ainda praticarem a pesca com timbó¹⁷, e são tidos como os feiticeiros mais potentes. A vida no outro lado da fronteira é pensada como mais tradicional do que nas malocas brasileiras¹⁸. Essa observação se explica por dois motivos, o primeiro é que os wapixana brasileiros pouco praticam atualmente a pesca com o

¹² CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº2. 1990. p.35.

¹³ CIDR - Boletim nº 11 – Arquivo Setor Indigenista. Boa Vista, fevereiro 1986. p.4.

¹⁴ Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/Wapixana/1998> Acesso em: 21 jul. 2015.

¹⁵ Índios pertencente à família linguística Karib.

¹⁶ FARAGE, Nádia. Os Múltiplos da Alma: um inventário de práticas discursivas Wapishana. In: Itinerários. Araraquara, nº 12, 1998. p.111.

¹⁷ Timbó: espécie de vegetal que contém cascas ou raízes tóxicas deixando os peixes sem respiração dentro da água, os peixes começam a boiar e podem ser facilmente apanhados. Existem diferentes tipos de timbó.

¹⁸ ÁVILA, Thiago. Biopirataria e os Wapichana: etnografia sobre a bioprospecção e o acesso aos recursos genéticos na Amazônia Brasileira. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, jul. /dez. 2006. p.7.

timbó e a pajelança, o segundo fator está na concepção de que comunidades indígenas de difícil acesso quase não tem contato com o dito “homem branco”. É importante considerar o fato de os Wapixana do lado brasileiro estarem localizados na região dos rios navegáveis, facilitando o contato. Já os de difícil acesso reduzem a apropriação de outros costumes, ainda assim não deixando o índio Wapixana brasileiro menos índio do que o Wapixana guianense.

Os Wapixana do lado brasileiro, assim como os Macuxi, foram submetidos aos aldeamentos portugueses no mesmo fluxo temporal, no século XVIII, de modo que foram submetidos ao trabalho escravo no Forte São Joaquim¹⁹, onde a presença indígena era exclusivamente para a mão de obra na construção e manutenção do mesmo. Além do Forte São Joaquim, foram construídos um internato, igrejas e escolas nas comunidades indígenas, que serviram como palco para uma intensa e longa transformação na identidade desses povos indígenas²⁰, uma vez que ficaram sob responsabilidade ora da igreja católica ora do estado.

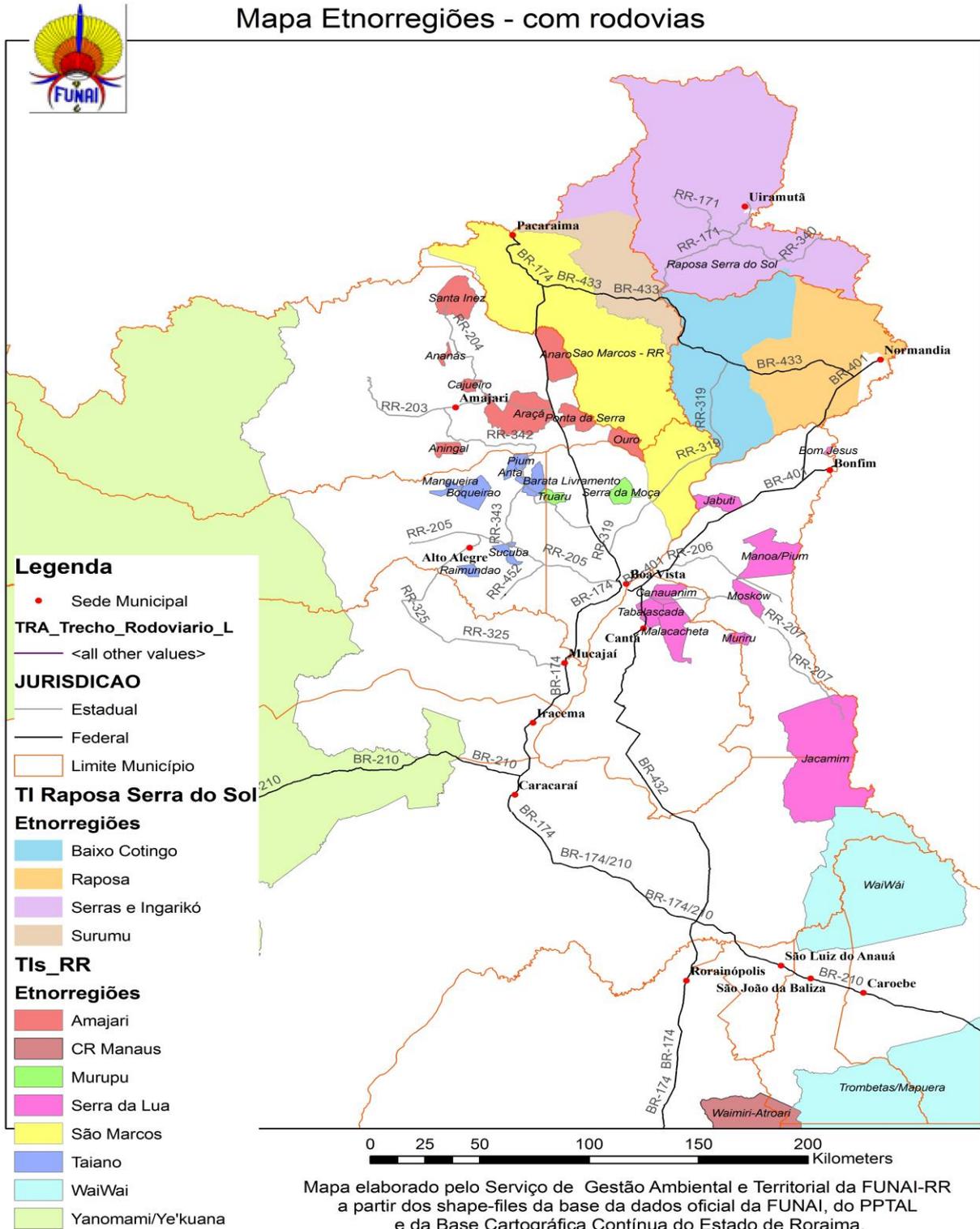
Atualmente, os índios Wapixana que se encontram na Região Serra da Lua ou *Kayzdyky'u*²¹, estão divididos em dezoito malocas dentro de nove Terras Indígenas, são elas: Tabalascada, Malacacheta, Canauanim, Moscow, Murirú, Manoá, Pium, Jacamim e Jabuti. Como mostra o mapa cedido pelo Serviço de Gestão Ambiental e Territorial da Fundação Nacional do índio em Roraima (FUNAI/RR), a área que compreende a Região Serra da Lua está em cor rosa, onde se encontram a maioria dos Wapixana em território brasileiro, próximos a capital Boa Vista e fronteira com a Guiana.

¹⁹ FARAGE, Nádia; SANTILLI, Paulo. Estado de sítio. Territórios e identidades no vale do rio Branco. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) História dos Índios no Brasil. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

²⁰ PEREIRA, Zineide Sarmiento. O movimento indígena em Roraima: a trajetória das organizações. In: FERNANDES, Maria Luiza & GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. História e diversidade: política, gênero e etnia em Roraima. Boa Vista: UFRR, p. 110. 2012.

²¹ Serra da Lua na escrita Wapixana é *Kayzdyky'u*. No qual Kayz é ‘lua’ e *dyky'u*, ‘serra’.

Mapa 1: Etnorregiões de Roraima – com rodovias



Fonte: FUNAI/Coordenação Regional em Boa Vista (2014).

Dessas nove terras indígenas, a Malacacheta é a mais antiga que compõe a Região Serra da Lua, delimitada em maio de 1982 e, conforme decreto, homologada em janeiro de 1996.

O nome Malacacheta veio a partir de um minério descoberto em grande abundância no leito do Rio Quitauaú. A descoberta desse minério deu-se por um “branco”, o chamado Pancho, um pesquisador que veio estudar a região. O pesquisador levou para ver se tinha valor comercial, sendo assim os índios criaram uma grande expectativa de ganhar muito dinheiro com aquele minério, porém, descobriram que a malacacheta não tinha grande valor comercial²².

Dessa forma, o nome Malacacheta foi dado pelos índios que na língua Wapixana significa *pyrat dik*. “*Pyrat* significa dinheiro e *dik* significa fezes”²³, resumindo se em “Merda de dinheiro” era essa a expressão que os Wapixana utilizavam, por não valer nada. Na memória de alguns Wapixana antigos, antes da Comunidade Malacacheta receber esse nome era chamada de Papagaio, na língua Wapixana *Waru*. Com a descoberta do minério Malacacheta, o nome mudou.

A atual Malacacheta até ser demarcada passou por inúmeras situações onde houve mais perda do que ganhos, no que tange a suas próprias terras. Tudo por conta da relação com os não-índios, já que seu território foi quase transformado em fazendas²⁴. Essa relação pode ser evocada através da figura de Sizenando Diniz. Ele foi o homem branco presente em Malacacheta que ainda é lembrado pelos Wapixana. Ele era um comerciante amazonense que se dizia dono daquelas terras e ao morrer deixou tudo para sua esposa, Santinha. Segundo os relatos dos índios eles tiveram que pagar pela própria terra à Dona Santinha e mais tarde tiveram que pagar ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Até sair a homologação, os índios Wapixana perderam muitas terras para fazendeiros que foram se apropriando, suprimindo seu espaço, sua morada, propiciando mudanças na cultura e identidade pertencente a esse povo. Para Albuquerque, essa situação de perdas acaba

²² CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. A morada dos Wapixana atlas toponímico da Região Indígena da Serra da Lua – RR. São Paulo: 2007. p. 128.

²³ SILVA, Bazilio da. SILVA, Nilzimara de Souza. OLIVEIRA, Odamir de. [et al] Paradakary urudnaa: dicionário Wapichana/português, português/wapichana. Boa Vista: EDUFRR. 2013.

²⁴ CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. A morada dos Wapixana atlas toponímico da Região Indígena da Serra da Lua – RR. São Paulo: 2007. p. 129.

sendo “uma ruptura com seus tradicionais modos de vida”²⁵ e para Junqueira “privar o índio da terra é condená-lo à extinção”²⁶.

Quanto a educação dos Wapixana da Comunidade indígena Malacacheta, até o início do século XX, eles tinham uma maneira diferente de educar, ensinar e aprender. Com base nos dados disponibilizados pelo Centro de Informação Diocese de Roraima (CIDR, 1989), os missionários beneditinos passaram a atuar na comunidade em 1909, através de missões religiosas empreendidas desde o século XVIII, mas não nessa região.²⁷ Ou seja, antes das irmãs Beneditinas chegarem às malocas para realizarem os trabalhos da catequese, ou da aprendizagem da leitura e da escrita, os Wapixana tinham meios próprios de ensinar as crianças e jovens.

Nas narrativas do século XIX de Henry Coudreau e de Theodor Koch-Grünberg (no final deste período) não há indícios da presença da igreja católica entre os Wapixana. Nestas narrativas há indicativos de que seus ensinamentos baseavam-se no ensino da língua materna, de trançar, de fazer flechas, de trabalhar na roça e os mais velhos tinham obrigação de curar os mais novos com tajás²⁸, para serem flechadores, caçadores, pescadores e para não serem preguiçosos quando se tornassem homens. Estes costumes eram suas formas de aprendizagem, passados de pai para filho. Para Freire²⁹, nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar [...] era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam todos”.

A presença da igreja católica na comunidade indígena Malacacheta aparece, mais precisamente, em 1938, quando as irmãs Beneditinas começaram com a catequese e com as aulas para ensiná-los a ler e escrever na língua portuguesa. Passavam de 15 dias a um mês nas malocas, uma vez por ano, no período da Páscoa ou do Natal. Durante esses dias todas comunidades participavam e ninguém era excluído. O tuxaua não deixava ninguém faltar,

²⁵ ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras. Rio Branco: EDUFAC, 2005. 177 p. (Série Dissertações e Teses). p.52.

²⁶ JUNQUEIRA, Carmem. Antropologia Indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: EDUC, 2002. p.79.

²⁷ CIDR. Índios e brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica. nº 2. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1989. p. 23.

²⁸ Espécie de Planta Medicinal.

²⁹ FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p.15.

pois se faltassem era chamado à atenção. O trabalho era desenvolvido pela manhã e pela tarde. Além do ensino religioso, da aprendizagem da escrita e da leitura, as irmãs ensinavam as mulheres a bordar, fazer crochê, costurar e davam dicas de higiene, enquanto as crianças só brincavam³⁰. No começo o trabalho das irmãs não teve muito sucesso, pois as crianças, jovens e adultos só compreendiam a língua Wapixana. Mas mesmo com o insucesso, as irmãs não desistiram e, depois de vários anos, começaram a perceber que o povo havia aprendido alguma coisa. Este trabalho durou dez anos, ou seja, até 1948.

Vale ressaltar que este trabalho que as irmãs Beneditinas fizeram, se desenvolveu somente na Tabalascada em 1932 e em 1938 na Malacacheta e no Canauanim. Nas malocas Alto Arraia, Jacamim, Manoá, Marupá, Moscou, Pium e Wapun, as irmãs Beneditinas não fizeram nenhum trabalho por motivo do difícil acesso. De 1949 a 1950, houve a troca de missionários passando de Beneditinos para os missionários da Consolata.

Conforme o relatório do Centro de Informação da Diocese de Roraima:

Os missionários das ordens religiosas desenvolviam projetos para escolas, instaladas em regime de internato, com objetivo de ampliar o comportamento “de boas maneiras”, por meio de escolas primárias para as crianças indígenas. Nessa prática pedagógica o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) desenvolvia, também atividades educacionais e profissionalizantes junto aos índios, que eram classificados, pela política indigenista, em: “selvagens” e “civilizados”, havendo também, os “semicivilizados”. Todos deveriam adaptar-se nos costumes da civilização para “torná-los úteis ao engrandecimento da Pátria e ao bem da família”.³¹

Dessa forma a educação para indígenas contemplava os ensinamentos religiosos, de boas maneiras, aprender a ler e escrever em português, sendo moldados por meio do projeto integracionista. Reconhecidos como obstáculo ao progresso, os índios eram tratados como uma “categoria transitória, fadada à extinção”.³²

O convívio entre índios e não- índios fez criar novos hábitos. O modo como os indígenas trabalhavam na roça foi perdendo espaço aos poucos para o trabalho braçal que prestavam aos fazendeiros em troca de alimentos ou objetos e os índios passaram a ser vaqueiros e peões. O caxiri que é a sua bebida tradicional foi sendo substituída pela cachaça que, atualmente, é um grande mal dentro das comunidades. A fala na língua materna

³⁰ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Formação Wapichana: Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz. Malacacheta - RR, 2011. p.17.

³¹ CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº1. 1989. p.31.

³² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998. p. 31.

dificultava a comunicação com os não-índios, levando os Wapixana a aprender o português. A educação que era moldada por ensinamentos passados de pai para filho, passou a ser responsabilidade da igreja. O salto na realidade desse povo os modificou, o que os fez serem chamados ou reconhecidos como caboclos, civilizados ou aculturados.

A política do integracionismo foi adotada a fim de integrar os indígenas à comunhão nacional, para que um dia deixassem de existir diversas culturas em um só país e para que também deixassem de existir terras com uso exclusivo dos indígenas, terras essas que não eram consideradas produtivas, tampouco geradoras de rendas. Esta política foi utilizada desde a colonização, haja vista que os próprios Jesuítas já possuíam a visão de integrar os índios na sociedade “não índia”, catequizando-os.³³

Nessa perspectiva integracionista o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado em 1910, buscava a rápida transformação do índio em trabalhador nacional. A finalidade de sua criação era a “proteção” oficial dos povos indígenas ainda existentes e que consistia em oferecer os instrumentos de sua conversão em pequenos produtores rurais.³⁴

Integrá-los era o lema do Estado, falar o português simbolizava seu pertencimento a sociedade nacional. A introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, alcançar sua submissão e negar suas identidades, promovendo a integração desses povos na comunhão nacional, desprovido das línguas maternas e dos atributos étnicos e culturais.³⁵ Nesse projeto integracionista, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendesse suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.³⁶ A escola desconsiderava que os povos

³³ MARCILINO, Ozirlei Teresa. Educação escolar tupinikim e guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. p. 64.

³⁴ CORDEIRO, Enio. Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão: Centro de Estudos Estratégicos, 1999. p.63.

³⁵ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 36.

³⁶ FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p.23.

indígenas existiam ou, que existindo, não tinham direito ao reconhecimento de sua humanidade.³⁷

Em 1953, a atual Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz foi implantada, transferindo assim, as atividades da capela São José para o ambiente da escola implantada. Até chegar ao modelo atual de ensino, a Escola Sizenando Diniz passou por inúmeras mudanças até se tornar referência para os Wapixana. No final da década de 1960, as irmãs da Consolata ainda desenvolviam seus trabalhos de catequese, com algumas oficinas nas comunidades.³⁸

A partir de 1970, os tuxauas ao se encontrarem nas reuniões regionais³⁹ começaram a perceber que as dificuldades referentes a continuidade dos estudos era um problema em todas as comunidades Wapixana, e após várias discussões nessas reuniões eles começaram a reivindicar uma escola que atendesse o 1º grau completo. Em 1983 foi criado o decreto N°045 de 21 de junho, pelo Major Brigadeiro Vicente de Magalhães Moraes, onde foi decretado que várias escolas foram alçadas à categoria de 1º Grau, dentre elas a Sizenando Diniz. Esse processo de se repensar o modelo da educação para índios como pauta nas reuniões regionais, se deu por conta da realidade que os Wapixana vinham vivenciando. Os Wapixana que estudavam na Escola Sizenando Diniz ao concluir o ensino na 4ª série, tinham duas opções: se tivessem condições financeiras ou iam para a capital Boa Vista ou para o Internato no Surumu, dar continuidade aos estudos. Caso contrário, paravam os estudos por ali, à espera de que um dia a escola criasse o que conhecemos hoje por ensino fundamental II. Quando não tinham condições, muitos ficavam repetindo a 4ª série para não ficarem sem ir para escola, por isso a reivindicação de uma escola que atendesse o 1º grau completo.

Como foi o caso da Dona Maricelma Pereira de Oliveira, índia Wapixana da comunidade Malacacheta, que guarda na memória momentos de dificuldade quando, por volta de 1970, iniciou a vida escolar na Escola Sizenando Diniz, relatando:

Eu digo assim que eu tive muita dificuldade no começo porque eu não fiz o pré-escolar na época, não tinha o pré-escolar, aí já era matriculado na 1ª série, aí eu não tinha nenhuma base, eu digo assim porque parece que eu cheguei a repetir de ano

³⁷ MARTINS, José de Sousa. “A chegada do estranho: notas e reflexões sobre o impacto dos grandes projetos nas populações indígenas e camponesas da Amazônia”. In: HÉBERT, Jean (Org.). O cerco está fechado. RJ: Fase/NAEA/UFPA, Vozes, 1991, p.16.

³⁸ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Formação Wapichana: Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz. Malacacheta - RR, 2011. p. 19.

³⁹ Reuniões regionais: encontro de líderes indígenas de todas as comunidades ou aldeias que compõe uma determinada região, onde a finalidade é expor as problemáticas e propostas de melhorias.

porque eu não tinha noção do que era coordenação motora pra poder pegar num lápis, era assim uma dificuldade imensa mesmo, e eu via também que eu acho que naquela época os professores também não tinham uma boa formação pra saber como alfabetizar o aluno, e eu tinha dificuldade porque eu até me lembro que no primeiro dia praticamente que eu fui pra escola na alfabetização que marcou muito a minha vida, foi isso que a professora de início chegava mandando fazer uma cópia. Não sei se era no primeiro dia, não lembro mas era uma época assim, “faça uma cópia”, eu não tinha nem noção do que era uma cópia nem nada, aí eu me lembro que eu comecei a fazer um monte de bolinha no caderno e a professora mandou eu apagar e fazer uma cópia, mas ela não explicava o quê que era cópia, o que que eu deveria escrever ali, aí eu via assim que eu tinha muita dificuldade, mas aí com o decorrer do tempo eu acho que fui aprendendo a ler e escrever, mas eu gostei sempre das minhas coisas organizadas. Aí eu fiz até o quê? Até a 4ª série, mas assim eu via assim que era muito fraco meu estudo.⁴⁰

O relato acima, traz indicativos que a dificuldade não era somente no aprender a ler e escrever, era maior que isso, era de pegar no lápis, já que talvez ela nunca tivesse pegado em um, mesmo fora da escola. Assim como de compreender o sentido de estar ali, uma vez que a educação dos seus pais e avós não se deu por meio da escola, pois esse espaço era novo.

A base que ela diz não ter, é a preparação para estar naquele espaço, o que a levou a repetir de ano. Quando a professora dizia: “faça uma cópia” e ela não correspondia ao que a professora queria, ela permanecia sem entender. Naquele momento, ela não sabia o que era ter coordenação motora, mas hoje ela tem noção da falta disso. Nesse contexto, é possível relacionar com o que Bosi diz, que na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.⁴¹

As narrativas dos contemporâneos indígenas como denomina Almeida, é uma conexão entre o reino dos contemporâneos, predecessores e sucessores: existe um rastro entre antepassados e sucessores, circunscritos nas memórias narradas pelos vivos.⁴² O cotidiano dos Wapixana em meados da década de 1970 era marcado pelo costume de acordar cedo, tomar banho, pegar água no igarapé ou no poço para molhar as plantas, ajudar nos afazeres de casa, tudo isso antes de ir para a escola. Como dona Maricelma relata:

Isso quando a gente estudava de manhã, que a gente tinha que logo cuidar de tomar banho, se organizar, porque o papai cobrava muito da gente que a gente sempre tinha que ter higiene, que tinha que tá todo tempo arrumado, cabelo penteado, tomado banho antes de ir pra escola, quando estudava de manhã. E quando estudava

⁴⁰ OLIVEIRA, Maricelma Pereira de. **A vida na Comunidade e a trajetória no Internato do Surumú:** depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

⁴¹ BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.55.

⁴² ALMEIDA, Carina Santos de. *Tempo, memória e narrativa Kaingang no oeste catarintense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xapecó*. Florianópolis, SC, 2015. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. p.168.

de tarde era o seguinte, a gente acordava cedo ajeitava por ali o que tinha de fazer em casa, aí de costume a gente ia pra roça pra ajudar o papai e a mamãe, se fosse na capina ou se fosse fazer algum trabalho na roça, ficaria lá até mais ou menos assim 11:30.

A vida na roça ainda era muito presente, sendo o principal meio de subsistência dos Wapixana. Quando indaguei sobre o que plantava, dona Maricelma diz:

Plantava tudo que podia ser, mandioca pra fazer a farinha, papai plantava, papai tinha um bananal muito enorme, que plantava banana, quando era época da colheita, papai quase não pagava assim alguém pra carregar pra ajudar, era a gente mesmo, ia cortando a banana e a gente ia carregando até um certo ponto onde o carro desse de pegar. Aí papai plantava tanto mandioca como tinha um bananal enorme, milho, feijão, a gente vivia só daquilo, então cada época tinha a época da colheita e a gente tinha que ajudar, época de fazer farinha e nisso a mamãe acompanhava, tinha meus irmãos pequenos, né, a gente tinha que ir todo mundo junto, a mamãe levava a comida já pra fazer na roça e quando dava 11 horas, 11:30, a mamãe dizia que a gente tinha que almoçar pra vim pra escola, ficaria mais ou menos assim uns não sei nem quantos quilômetros, mas eu sei que dava quase uma hora de caminhada. E aquilo pra gente era divertimento, quando a gente saía de lá que vinha correndo pra tá uma 1 hora, 1:30, na escola e a gente ia pra escola pra estudar, o tempo que tinha a hora do recreio a gente achava até bom que era a hora do divertimento, era o horário que a gente ia brincar de futebol, manja- pega, aquele devido horário.

Sua memória destaca a disciplina de acordar cedo, ter higiene, que no caso era tomar banho e estar sempre arrumado, a ida para a roça todos os dias em horário oposto ao da escola. Na roça, pelo que relata, tinha de tudo um pouco, a família inteira ajudava na colheita, assim como tinha o compromisso de almoçar antes de ir para a escola, respeitando ao horário. Em meio a isso, havia o divertimento. Das lembranças que ela tem da escola, as mais marcantes não eram do momento da aula, mas do lazer. A memória pessoal foi produzida a partir da experiência cotidiana na família, na escola, no ciclo de amigos.⁴³

É instigante pensarmos sobre a partir de quando essa concepção de disciplina e higiene aparece na fala dos wapixana, seria herança do contato com o mundo “branco”?

Ao relatar suas experiências, o que mais incomoda parte dos Wapixana, atualmente, é a falta de compreensão da língua materna, resultado do projeto integracionista. Essa falta é o que impulsiona a grande busca em tentar recuperar algo que foi supostamente perdido. Ivaldo André, coordenador geral do Conselho Indígena de Roraima (CIR) em 2014, afirma que muitas vezes foi impedido de falar a língua materna dentro do espaço escolar, vivenciado também no início da década de 1970. Quando indagado sobre quem os impedia ele relata:

⁴³ HALBWACHS, M. A memória coletiva. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. p.53-60.

“Pela secretaria, pela própria secretaria e o professor tinha que cumprir. Quem falasse a língua materna ia pra palmatória, sei lá ia ser castigado”. Quando ele diz pela própria secretaria, ele se refere que era ordem vinda da Secretaria de Educação do Estado.

Dona Justina da Costa Damasceno também Wapixana da Comunidade indígena Malacacheta e gestora da Escola Sizenando Diniz em 1985, quando questionada sobre a proibição da prática da língua materna na escola acrescenta:

Isso é verdade, porque eles quando, até quando os meninos falavam errado eles falavam pros alunos que não era pra ser assim. Tinha que falar era o português. Não é que era errado, né, isso era a língua deles porque sabe como é que é, né, tinha professor que chegava lá só com o interesse de ganhar dinheiro, não era nem pra ensinar, só era com o interesse de ganhar o dinheiro.⁴⁴

Esse contexto corrobora para as quatro possíveis escolhas aos índios que Maciel propõe: os índios resistiam pela guerra, fugiam para as matas, se integrava ao mundo “civilizatório”; ou negavam sua identidade.⁴⁵ E os Wapixana caminharam ao processo civilizatório, silenciaram sua identidade tradicional e sua língua.

A percepção do professor não-índio era a de que a língua Wapixana era errada, já falar português era correto. Havia desconsideração com a língua materna, aprendida com a família. A pluralidade étnica e cultural, tão valorizada em nossos dias e que vem sendo reconhecida por meio de lutas diárias, não tinha lugar nessa época. A fala acima vai ao encontro da ideia que predominava, de que uma nação deveria ser constituída de um território, um povo, uma língua, uma cultura e uma história. Unificando as identidades e histórias comuns.⁴⁶

Além de atribuir a responsabilidade para a escola, que não estava preparada para trabalhar com a língua materna, e da legislação não prever o respeito às diversas línguas indígenas espalhadas pelo Brasil, os Wapixana consideram que uma outra parcela dessa responsabilidade vai para a família. Segundo a Wapixana Maricelma,

⁴⁴ DAMASCENO, Justina da Costa. **A vida na Comunidade e Educação Escolar Indígena**: depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

⁴⁵ MACIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. Entre os rios da memória: história e resistência dos Cambeba na Amazônia brasileira. In: SAMPAIO, Patricia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). Rastros da memória: histórias e trajetórias as populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006. p. 206.

⁴⁶ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p.135.

Eu via o vovô, a finada vovó, falavam Wapixana, mas eles nunca se interessaram de a gente “bora vocês têm que aprender que é nossa língua” e a gente também nunca se interessou, inclusive a mamãe, ela não era de falar, disse que entendia alguma coisa, quem falava era o papai, mas também nunca fez questão que a gente aprendesse e nem a gente também nunca se interessou.

O contexto histórico dessas famílias Wapixana através de suas falas, tem um sentido próximo daquilo que Pollak afirma que “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”.⁴⁷ Nessas lembranças, ao atribuir responsabilidades, sem compreender o porquê da escola nem de outros parentes ensinar-lhes a língua materna pode haver “[...] zonas de sombra, silêncios, ‘não-ditos’”.⁴⁸ Nessa fronteira de silêncios, a memória reinterpreta, o que dona Maricelma chama de falta de interesse por parte dos pais, dona Justina complementa, compreendendo como descuido:

Ela (a língua materna) se perdeu porque o povo, tu sabe como é que é, né, porque logo quando começou a escola, logo lá ia professor de Boa Vista e o professor não falava a língua materna, só era o português, só era o português, foi por isso que foi se acabando e também a culpa foi de muitos pais que até da minha mãe mesmo foi culpa dela não me ensinar, eu aprendi assim por interesse da minha tia que era a vovó Cecília que eu ia final de ano pra lá e ela só falava a língua materna, se você entendesse você comia bem, senão você ficava com fome, eu fui obrigada a aprender um pouco que eu sei, fui obrigada por causa disso, então o descuido foi dos próprios pais que deixaram de ensinar porque, porque entrou o professor branco que não sabia falar e eles aprendiam o português e já não queriam falar a língua materna foi por isso que se perdeu desde esse tempo. Agora não! Já tem crianças que falam.

Ao rememorar o passado, dona Justina traz em sua fala um momento que permite repensar sobre o modo de resistir da Vovó Cecília: os pais poderiam até não os ensinar a língua materna, mas você só come se entender o que eu falo. Implicitamente, ela ainda resistia por meio da sua fala. As razões pelo qual o silêncio foi entendido como descuido ou falta de interesse, é perceptível apenas de uma maneira: consiste em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais.⁴⁹

Os relatos acima, aqui chamadas de narrativas Wapixana, indicam uma série de informações a respeito do cotidiano na década de 70, marcada por um povo que sobrevivia exclusivamente da roça, com uma educação para índios que visava a integração forçada à

⁴⁷ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989. p.05.

⁴⁸ *ibidem*. p. 08.

⁴⁹ *ibidem* . p. 06.

sociedade nacional, proibindo-os de falar sua própria língua, e punindo-os caso fosse praticada. “Para os colonizadores a língua materna era vista como inferior, pobre, atrasada”⁵⁰ e o fato dos pais se negarem a ensinar seus filhos a língua materna, pode indicar a preocupação de um pai em relação às perspectivas da sua cultura. O momento dava indícios que o que importava era que o filho se preparasse para a integração completa na sociedade dominante, sem carregar qualquer resquício pelo menos no tocante a língua, pois ela denunciaria sua origem. Embora o sentimento de pertencimento àquela terra permitisse manter alguns costumes tradicionais, muitos dos Wapixana que fizeram até a 4ª série, ao chegarem ao momento de concluir seus estudos, se dispersaram e saíram de suas malocas. E nessa tentativa de dar continuidade aos estudos, muitos, quando concluíam a 8ª série, não retornavam para suas comunidades.

1.2 O poder da Igreja e do Estado na Educação para Índios: Internato do Surumu

O internato do Surumu, conforme os relatos orais e publicações nos jornais locais da década de 1970, era também chamado de Missão Surumu ou Missão São José, e foi um dos meios pelos quais os Wapixana encontraram para prosseguir os estudos de 5ª a 8ª série. A princípio, funcionando como orfanato e, posteriormente, como escola profissionalizante mista para jovens e escola para crianças indígenas, o seu objetivo era por em prática a política educacional brasileira do momento.

Em 1911, com o apoio do Estado, os missionários beneditinos fundaram uma escola profissionalizante indígena à beira do rio Surumu, atendendo inicialmente índios Macuxi. Nessa missão do Surumu, em função da política humanista adotada, a profissionalização dos índios gerou discussões entre religiosos e índios aldeados, cujo tema central era o destino dos índios de Roraima⁵¹.

⁵⁰ FREIRE, J.R Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – setembro. 2000. Manaus, Amazonas. p. 20.

⁵¹ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.140.

Figura 1: A Missão São José, um recanto de paz.



Fonte: Jornal Boa Vista.

O Internato do Surumu ou Missão São José teria sido mesmo o recanto de paz? No Jornal Boa Vista, de onde foi retirada a fotografia acima, era de propriedade do Governo do Território Federal de Roraima, administrado pelo Coronel Aviador Hélio da Costa Campos (1970-1974). Nesse jornal local, a Missão São José foi retratada como alvo de ações do governo, como a construção de pontes, que garantiriam o fim do isolamento da região. O Governador Ramos Pereira (1974-1979) frisou que o governo do território buscava por todos os meios a efetiva integração dos indígenas.⁵² O Recanto de paz, como o governo intitulava o Internato, tem outro sentido para aqueles que vivenciaram o internato. Os relatos desmistificam o recanto de paz.

Localizado na atual Vila Pereira, o Internato até hoje tem como maioria de seus habitantes índios Macuxi, em uma localidade que serviu como importante ponto de passagem para as fazendas e os garimpos, interligando a Região das Serras, no atual Município do Uiramutã.⁵³ Mesmo localizado em área que predomina índios Macuxi, no internato passaram índios Wapixana, Ingarikó, Patamona. Esse espaço teve grande representatividade para com o chamado processo civilizador das populações indígenas na sociedade nacional. Teve grande

⁵² Jornal Boa Vista, 20 de outubro de 1974, p.6-7.

⁵³ idem.

força a partir de 1915, após a atuação do SPI quando o governo federal elaborou estratégias indigenistas para a região do Rio Branco.⁵⁴

O Internato desde o início de seu funcionamento passou por muitos momentos de tensão. No final da década de 1970, esse espaço vai ter outra representatividade para as populações indígenas, não mais como espaço que os obriga a serem instruídos para serem integrados a sociedade nacional, mas um espaço de reuniões e assembleias de lideranças indígenas que resistiram às práticas do que chamo de poder do estado “branco”.⁵⁵ Em um contexto mais contemporâneo da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, o Internato do Surumu foi queimado em 2005, em meio às disputas por aquelas terras. Com o Internato do Surumu queimado, os documentos oficiais da instituição foram junto. Ainda assim, foi possível compreender como eram as relações sociais, o cotidiano, e as práticas culturais da sociedade “branca” exercida naquele espaço. Através da oralidade [...] ao contar suas experiências, o entrevistado transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido.⁵⁶

Fausto Mandulão, professor na comunidade Tabalascada e na Divisão de Educação Indígena em Roraima, participa fielmente do movimento dos professores indígenas de Roraima, relata que entrou em 1975 no Internato do Surumu para dar continuidade aos seus estudos:

Quando eu cheguei lá, tive um impacto. Porque eu vivia na minha comunidade, com meus pais e todos os meus familiares. Aí você chega lá, numa estrutura diferente, região diferente, com pessoas diferentes, é difícil. Todas as noites eu chorava, chorava mesmo, porque tinha saudades do meu pai, da minha mãe, da minha comunidade. Estava num local completamente diferente, com uma realidade completamente diferente. Na comunidade a gente comia banana, fruta, melancia, macaxeira, buriti, bacaba, manga. No internato tinha: feijão, que eu não sabia, verdura eu não sabia, e era obrigado a comer. A gente sofria demais: eu tinha medo, pois quem aprontasse no internato era expulso. Então eu tinha medo de ser expulso: se eu fosse expulso, eu voltaria para minha comunidade e eu sabia que meu pai iria me castigar, porque ele tinha confiado em mim para estudar.⁵⁷

⁵⁴ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.126.

⁵⁵ Assunto que será abordado no Capítulo 2.

⁵⁶ ALBERTI, Verena. *História dentro da história*. In: PINSKY, Carla (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Ed. Contexto, 2005. p.171.

⁵⁷ MANDULÃO, Fausto. **Internato do Surumú e o Movimento Indígena em Roraima**: entrevista concedida à Luís Donisete Benzi Grupioni. Em aberto, Brasília, v.20, n. 76, p.154-176 [fev. 2003]

Essas mudanças de realidade vivenciadas, passando da comunidade para o internato, eram sentidas no cotidiano pelos índios Wapixana: da hora que acordavam à hora que estudavam, trabalhavam e se relacionavam com os demais colegas. É como Junqueira afirma, a cultura de outros povos é vista com estranheza, de modo que são costumes exóticos, sem sentido, absurdos ou mesmo cômicos⁵⁸ e isso serve tanto para o modo como os “brancos” veem o índio e vice-versa.

A estranheza de uma outra realidade, causou medo e fez com que a disciplina se tornasse uma característica marcante dentro do Internato. A sala de aula, o docente, o currículo, os horários, a disciplina rígida, punições e castigos corretivos acabam sendo representações da nova realidade dos meninos e meninas Wapixana. Se o aluno estudasse de manhã, à tarde trabalharia e esse trabalho era na horta, na granja, cuidar de gado, tirar leite, fazer limpeza da escola, trabalhar na plantação de banana e batata. Todas essas atividades eram os alunos que faziam e tinham obrigação de as manter.

Fausto através de sua memória lembra exatamente como o regime era fechado:

Você tinha alimentação no horário certo. E na comunidade você é livre, levanta a hora que quer, vai banhar, faz o que quer. No internato não, é tudo na hora: o primeiro horário era às 6 horas da manhã, tinha que acordar e começava a rezar. Depois levantava, ia escovar os dentes, tomava banho e ia para o salão fazer um momento de oração, que era o círculo bíblico, onde você lia uma parte da Bíblia e falava um pouco. Aí, depois disso, às 7 horas, ia para o café: chegava no refeitório, só podia sentar à mesa quando todo mundo chegasse ali. Se tivesse faltando uma pessoa, ninguém se sentava, ninguém tomava café. Aí, quando todo mundo estivesse lá, começava uma oração, e todos comiam, tomavam café. Depois disso, só saía quando todo mundo também tivesse terminado o café: levantava, rezava novamente e saía depois, quem ia para a escola ia para a escola, e quem ia para o trabalho vestia roupa para o trabalho e ficava lá trabalhando.

O ritmo disciplinado dentro do internato, acompanhado de uma série de ofícios, não deixou de ser um dos choques culturais sentidos por esse povo. Até a alimentação dentro do internato era limitada e, no horário da merenda, eram servidos laranja, banana, batata cozida, cana, verdura, ovos. Mas vinham contados, um para cada aluno, e tinha gente que não ficava satisfeita. E o que os índios faziam? Eles iam no pomar e arrancavam do pé, tiravam escondidos. Do galinheiro chegavam a tirar frangos, desviavam ovos, pegavam farinha na

⁵⁸ JUNQUEIRA, Carmem. Antropologia Indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: EDUC, 2002. p. 20.

cozinha. Às vezes, saíam para pescar à noite, escondidos, pegavam peixe e comiam na beira do rio.

O sino tinha uma representatividade, quando tocava todos tinham que estar lá. Era usado para tudo: almoço, jantar, café, para a missa e para reunião extraordinária urgente. Se batesse o sino no horário que não era comum, já causava curiosidade e todo mundo corria para lá. Então era tudo com horário estabelecido.

A fala do Fausto, remete ao que Costa (2000) propõe acerca da memória individual, onde a fala assegura a reprodução do conjunto de atitudes, hábitos e reações dos homens em relação ao meio social, das trajetórias de vida, da construção de biografias. E as narrativas Wapixana constituem uma memória coletiva, que por sua vez, é a responsável em manter o grupo coeso, unido por um eixo histórico comum, coletivo.⁵⁹

Frente a tantas transformações que os índios enfrentaram, eles assumiram posturas diferentes. Parte dos Wapixana que vivenciaram o regime do internato, sentiram esse momento como uma ocasião de novas oportunidades, de sair da comunidade, cursar até a 8ª série já que ao concluir, estariam empregados como professores ou agentes de saúde na comunidade ou na capital. Outros não se adaptaram, até concluíram seus estudos, mas logo retornaram às suas malocas. Lembranças exteriorizadas [...] guardadas na memória de cada um deles, trazem a pluralidade do tempo, não limitando-se exclusivamente ao passado. Passado, presente e futuro mesclam-se.⁶⁰

O Internato do Surumu é um exemplo da tentativa de escola civilizadora como parte dos processos de escolarização que chegaram à população indígena de Roraima. A falta de uma organização política indígena favoreceu para que houvesse a “conquista” e para que o silêncio dos Wapixana permanecesse até meados da década de 70.

1.3 O dever dos Wapixana na Educação para Índios

Entre o que é tradicional e o que é moderno, existem memórias a serem desveladas, histórias e trajetórias que narram as relações no tempo e no espaço. Assimilar os novos padrões de vida por meio do integracionismo, transformou tudo em língua e cultura

⁵⁹ COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. *Senhores da Memória: História no universo dos Nambiquara do Cerrado 1942-1968*. Cuiabá-MT: 2000. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso. p.19.

⁶⁰ *ibidem* p.154.

portuguesa. Portanto, a massa indígena, vista pelo estado “branco” como uma população sem organização estatal e social, foi usurpada pelo estado que havia propagado direitos iguais para todos, e proposto o exercício de cidadania ao índio “livre”. Nessa empreitada de unificação federativa, caboclos (índios civilizados/integrados) sob coerção social do Estado e brancos (privilegiados pelo Estado) foram recriando os espaços e a teia social nacional, incorporados, transformando suas comunidades.⁶¹

A trajetória dos Wapixana frente à educação indígena proposta estava atrelada, basicamente, a dois deveres que eram assimilar e esquecer. Mas será que alguma sociedade, povo ou comunidade é capaz de constituir uma identidade sem que carregue consigo suas raízes históricas? O esforço dos Wapixana em assimilar os padrões vigentes na sociedade envolvente, assim como das populações indígenas em Roraima e no Brasil, se deu pela perspectiva integracionista que lhes foi imposta e criada por muito tempo. Considerados como empecilho ao desenvolvimento do Território, a melhor maneira que o poder do estado “branco” encontrou foi forçá-los a instituir novos padrões sociais e, assim, as populações “desapareceriam”.

As múltiplas faces da proteção tutelar, um dos expedientes do projeto integracionista, que promoveu significativas mudanças no modo de vida do povo Wapixana, gerou encontros e desencontros. Foi uma medida encontrada pelo Estado Brasileiro que se espalhou pelas demais regiões para limitar o reconhecimento do ser índio ou não ser. Por exemplo, o estado brasileiro em meados do século XX e até mesmo com o Estatuto do índio (1973) reconhecia que o índio que tirasse RG e CPF não era mais considerado indígena e assim perdia a tutela do estado. Isso gerou confusão porque o próprio indígena não sabia se era índio, brasileiro, civilizado.

A trajetória histórica do contato entre índios e não-índios, que não é recente, foi marcada por: a) regimes dos aldeamentos missionários (jesuítico) de 1549 até 1755; b) processo de assimilação e fragmentação, que imputaram certa integração dos índios à sociedade colonial e imperial, com a intervenção não mais dos jesuítas, mas de outras ordens religiosas até 1910; c) regime tutelar, marcado pela fundação de agências indigenistas com a incumbência de “atração” e “pacificação” dos índios, como também na consolidação de novas diretrizes da política indigenista para proteção, assistência, integração e nacionalização destes

⁶¹ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.119-120.

povos; e, d) ensaios de cidadania indígena em virtude do fortalecimento de organizações e autonomia indígenas rompendo com a tutela a partir de 1988 até a contemporaneidade.⁶²

Por muito tempo os indígenas foram descritos como povos sem história, sem memória, sem organização social e política⁶³ e, em consequência disso, sem Estado. Conforme Pierre Clastres (apud ALMEIDA, 2015, p. 66), as “sociedades primitivas” foram julgadas como sociedades sem Estado, e em decorrência disso, sociedades “incompletas”. Tais julgamentos, opiniões ou mesmo juízos de valor representam uma das faces do etnocentrismo. A outra face se localiza na convicção de que a história correria num único sentido, baseada numa sucessão de etapas que principia com a “selvageria” e conduz à “civilização”. Atrás desse etnocentrismo contido nas formulações modernas está o evolucionismo. O que desafiava o colonizador ao deparar-se com os índios era não se desenvolverem “[...] sob a sombra protetora do Estado [...]” e não se dedicarem ao “trabalho”. O autor realiza considerável análise sobre a existência de sociedades “primitivas” sem Estado, e que o aparecimento do Estado possibilitou uma divisão tipológica entre selvagens e civilizados.⁶⁴

Jornais locais como o Jornal Boa Vista, que era de propriedade do Governo do Território Federal de Roraima, no início da década de 70, tratava as escolas de áreas indígenas como escola rural. O lema do governo era “trabalhar para transformar: meta da nova administração”. Enquanto isso, a Associação da Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Roraima (ASTER/RR) e a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA) desenvolviam as suas ações integracionistas, sobretudo nas malocas indígenas localizadas perto de Boa Vista. A assistência técnica e a extensão rural foram serviços característicos do processo que visavam o desenvolvimento rural e da atividade agropecuária.⁶⁵

⁶² ALMEIDA, Carina Santos de. Tempo, memória e narrativa Kaingang no oeste catarintense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xaçecó. Florianópolis, SC, 2015. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. p.49.

⁶³ NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.11.

⁶⁴ Breve discussão feita sobre a obra de CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p.211. Na Tese de ALMEIDA, Carina Santos de. Tempo, memória e narrativa Kaingang no oeste catarinense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xaçecó. Florianópolis, SC, 2015. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. p.66.

⁶⁵ PEIXOTO, Marcus. Extensão Rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação. In: Consultoria Legislativa do Senado Federal – Centro de Estudos. Textos para discussão 48. Brasília, outubro/2008. p.5.

Entre os anos de 1942 e 1944 a implantação da LBA aconteceu em diversos estados do país, acompanhada de campanhas de aspecto ídeo-político e de práticas ‘assistenciais-religiosas’ com objetivos claros de ‘ajuda’ aos familiares dos militares convocados para a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Todavia, no mesmo momento, esse fenômeno ‘assistencial-imediatista’ promovido pelas primeiras-damas se expandiu também às famílias pobres brasileiras como um todo,⁶⁶ inclusive as famílias indígenas. Em particular, a LBA não esconde as suas finalidades e a sua campanha de documentação para os índios, comprova-os claramente: um índio com carteira de identidade, título de eleitor, cadastro de pessoa física (CPF), etc., já está “integrado” e em nada difere, segundo este órgão, de qualquer outro morador do Território.⁶⁷ E a tentativa de fazerem esquecer suas raízes históricas deixou impresso tudo que era tradicional apenas na memória cultural. Ganhar civilidade, o não reconhecimento da diferença cultural e tratar todas as distintas etnias como brasileiros era o discurso do Estado. Algumas famílias, tanto as isoladas ou integradas, reconheciam-se como índios, guardando parte da memória cultural que era revivificada no encontro com o parente “arredio ou isolado”.⁶⁸

No dever de assimilar padrões para serem integrados à sociedade nacional, foi necessária a substituição da língua materna pela língua portuguesa, desprezando-a diversas vezes, já que era vista como inferior. Também foi imposta a apropriação de datas comemorativas alusivas à sociedade nacional. A própria dança tradicional, o parixara, foi substituída pelo forró, o caxiri pela cachaça, a medicina tradicional foi perdendo espaço e a prática da roça foi deixada de lado por grande parte dos Wapixana. Nesse emaranhado contexto político e econômico, comandado pelo governo local, arquitetado pela política nacional, muitas famílias indígenas, principalmente dos Wapixana, demonstraram capacidade de incorporar, de fato, a cultura nacional, porém sem romper com as raízes culturais.

Todo esse processo gerou dúvidas acerca da própria identidade indígena. O jovem índio, condicionado à política integracionista, partia para Boa Vista em busca de estudos que o qualificassem para o mercado urbano e na cidade não se identificava como índio, mas

⁶⁶ SILVA, Sabrina Aparecida da. A gênese da assistência social em Santa Catarina: estado, ideologia e classes sociais. In: Congresso Catarinense de Assistentes Sociais. CRESS SC. Florianópolis, SC. 2013. Anais (on-line). Disponível:<http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/A-Genese-da-Assistencia-Social-em-Santa-Catarinense.pdf> Acesso em 15/12/2015. p.1-2.

⁶⁷ Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº2. CIDR – Centro de Informação da Diocese de Roraima. 1990. p. 15.

⁶⁸ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.122.

também não se identificava como brasileiro. E isso gerou inúmeras reflexões a respeito do conceito de índio.

O Wapixana Roberlandio Messias, atualmente professor na comunidade Malacacheta, lembra que quando jovem, na década de 90, saiu da comunidade para estudar na capital, chegando lá, ele afirma que em nenhum momento negou o fato de ser índio, mas alguns de seus colegas tinham receio de falar. “Tinha uns colegas meus que se perguntavam se era índio, eles diziam não, eu não sou índio, não!”⁶⁹. Fazer-se invisível para aquele mundo hostil era a melhor maneira de sobreviver. Mas com o passar do tempo, com os benefícios que foram criados pela Funai ele percebeu que muitos começaram a se assumir como índios.

A partir dos estudos de Orlando Silva (2007) em comunidades Wapixana, existem grupos locais que, em seu conjunto, não se sentem inseridos em uma situação de fricção interétnica⁷⁰ e se consideram em convergência pacífica e respeitosa no que se refere aos seus interesses sociais e aos do “mundo dos brancos”, com o qual procuram se identificar socialmente cada vez mais. Outros, embora buscando esta identificação, têm consciência de que são participantes de situações nas quais há conflitos de interesses entre as duas sociedades. Por fim, outros têm forte consciência da situação de opressão a que estão submetidos e, por isso, buscam reforçar a própria identidade étnica indígena, Wapixana, que é contrastiva em relação ao espectro indentitário da sociedade dominante, e assumem esta atitude como uma forma de enfrentar confrontos e os avanços dos dominadores sobre suas sociedades e suas terras.⁷¹

Este ponto acima é importante para pensarmos em como as comunidades indígenas wapixana estão divididas em suas concepções. Considerando que cada uma delas possuem trajetórias semelhantes e distintas entre si.

Sendo assim, “toda sociedade possui uma cultura, elaborada e modificada no decorrer da sua história”.⁷² Em sua trajetória, os Wapixana da Escola Sizenando Diniz revelam em fotografias uma prática diferente do tradicional da cultura Wapixana, uma Festa Junina na comunidade em 1983.

⁶⁹ RODRIGUES, Roberlândio Messias. **A vida na Comunidade e a trajetória de vida**: depoimento [jan. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

⁷⁰ Fricção Interétnica: conceito antropológico que neste caso resume-se em “atrito” entre culturas diferentes, possibilitando a apropriação de costumes, práticas, conflitos.

⁷¹ SILVA, Orlando Sampaio e. Os Wapixána: uma situação de contato interétnico. In: Revista do Núcleo histórico socioambiental. Boa Vista, vol. 1. Nº 1 UFRR, 2007. p. 60.

⁷² JUNQUEIRA, Carmem. Antropologia Indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: EDUC, 2002. p. 15.

Foto 1: Rainhas Caipiras.



Fonte: Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz

A fotografia acima revela que em certa medida, os Wapixana foram se distanciando de seu modo de vida dito tradicional, em virtude dos contatos. Todavia, estas situações de contato permitiram a transformação da sociedade e, aos poucos, mudanças na organização social, cultural e econômica para conhecer outras formas de (sobre) vivência. As adaptações, as transformações e as mudanças das sociedades são condizentes com suas experiências no tempo e no espaço e sempre fizeram parte da história da humanidade. Apesar dos contatos e experiências contribuírem para a transformação do *habitus* social e do *modus vivendi*, este povo não deixou de ser reconhecido e de se reconhecer [...] ⁷³ como Wapixana.

O jovem, quando regressava à maloca para visitar os parentes, revivificava relações linguísticas e culturais independentes do meio urbano em que vivia como “cidadão brasileiro”. Diante disso, o discurso de integração compulsória do índio na sociedade nacional, propagando que ele desfrutava das benesses estatais e dos direitos civis, não era totalmente verdadeiro. Na prática cotidiana, observou-se no processo de relação entre Estado e índio a existência de uma “invisível” cultura na cultura nacional, e alguns “caboclos”

⁷³ ALMEIDA, Carina Santos de. Tempo, memória e narrativa Kaingang no oeste catarinense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xapecó. Florianópolis, SC, 2015. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. p. 111.

passaram a reivindicar os seus direitos étnicos, e outros romperam a relação com os parentes “isolados”, assumindo a identidade nacional.⁷⁴

Para Almeida (2015), essa questão da integração, aculturação e da assimilação indígena – temática de estudo de pesquisadores da história, da etnologia indígena e de outras áreas afins –, se tornou um grande dilema e objetivo a ser alcançado pelas políticas indigenistas brasileiras desde o Marquês de Pombal até a Constituição Federal de 1988 (CF/88). As práticas de intervenção conduziram os diferentes povos às novas formas de organização social, cultural e econômica. O SPI, a seu modo, buscou a aculturação e a assimilação do índio, com a FUNAI, o processo de integração à sociedade nacional alcançou seu ápice.⁷⁵

1.4 Primeiros professores índios

Em uma sucessão de processos históricos, os primeiros professores índios foram os velhos das comunidades que em suas aldeias ensinavam seus filhos sem os padrões do poder do estado branco. A tradição oral, a memória, era a forma mais autêntica de passar o conhecimento de uma geração para outra. Para Freire (2000), essas narrativas através da tradição oral tinham na verdade uma função educativa de transmitir valores, formas de comportamento e que não foram respeitados.⁷⁶

Os primeiros professores índios dentro dos padrões do estado “branco” foram aqueles que quando saíram com apenas a formação até 8ª série, já se encontravam supostamente preparados para dar aula. As trajetórias de muitos Wapixana são semelhantes, Dona Maricelma que também estudou até 8ª série no Internato do Surumu lembra,

Quando a gente saía de lá do internato, eles diziam assim que a gente já tava mais ou menos preparado pra ir pra comunidade porque, nossa, naquele tempo quando eu vejo assim que em 81 eu terminei a 8ª série, quando foi em 82, na época era a irmã Cristina que tava na Secretaria de Educação, nossa, a gente já saía praticamente

⁷⁴ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.122.

⁷⁵ ALMEIDA, Carina Santos de. Tempo, memória e narrativa Kaingang no oeste catarinense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xapecó. Florianópolis, SC, 2015. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. p. 344.

⁷⁶ FREIRE, J.R Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – setembro. 2000. Manaus, Amazonas. p. 20.

empregado, só quem não quisesse mesmo, mas a gente tinha opção de escolher quer ser professor quem tinha o 1º grau era como se fosse um curso superior e depois a gente ia buscando a formação, ia fazendo outros cursos de aperfeiçoamento, mas não que a gente tinha aquela formação, a gente já tinha mais ou menos a noção de trabalhar em sala de aula. Aí quando eu saí do internato, eu voltei pra Malacacheta, mas aí naquela época era assim, só podia ter dois ou três professores, aí não podia ficar, também na comunidade se tivesse vaga, tudo bem, se não, ia pra outra comunidade, aí foi quando eu fui pra lá substituir uma professora, aí passei poucos meses, eu não tive oportunidade de ficar mais tempo na comunidade da Malacacheta pra até ajudar quem necessitava daquilo que eu tinha aprendido, né, pra mim também compartilhar com eles, aí depois, eu fui pra Tabalascada passei um tempo na Tabalascada, aí depois da Tabalascada eu fui pra comunidade... eu fui pra comunidade da Tabalascada e depois fui pro sítio Santa Rita.

Nas primeiras discussões a respeito da educação que vinha sendo incorporada, ela passou a ser questionada⁷⁷, e com isso, foi possível quebrar um silêncio que durou anos. Ganhar espaço para discutir as violências sofridas, as terras invadidas, a negação de sua própria identidade, transformar sua identidade começaram a ser pautas do início de uma grande jornada.

Quando nos referimos a movimentos, lutas, organizações e práticas sociais, geralmente nos vêm à cabeça, os grandes movimentos sociais que ocorrem e ocorreram nos centros urbanos, às articulações que se formaram com maior intensidade a partir da década de 1970, as greves, os sindicatos, e toda forma de organização que germinava por todos os cantos do território brasileiro, e que buscava resguardar as relações do indivíduo com o meio ambiente, a cultura, o lazer e a família. Essas formas de resistência e organização não foram uma constante somente nos grandes centros espalhou-se por todo o Brasil.

Toda essa movimentação social e política, no campo e na cidade, possibilitou a participação dos movimentos indígenas, que também se organizavam. Nesse embate político e sociocultural, os representantes católicos denunciavam a opressão tanto do homem camponês como do índio na sociedade nacional. Os índios, que teoricamente estavam tutelados, na prática, continuavam marginalizados e vistos como um grupo social “não-civilizado”, em vias de extinção.⁷⁸ Havia um descompasso entre os objetivos governamentais e o modo de vida indígena.

⁷⁷ Os questionamentos que corroboram as primeiras discussões estão na fala de lideranças Wapixana, e serão apresentadas no segundo capítulo.

⁷⁸ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.143.

Em 1977, na Missão Surumu, houve uma tentativa por parte da igreja católica em iniciar as reuniões com as lideranças, deixando-os expor livremente seus problemas e dar sugestões, mas a FUNAI juntamente com a Polícia Federal interviu para proibir a realização daquela reunião. No ano seguinte, não se sabe o motivo, os padres não organizaram a reunião anual dos tuxauas. Somente em 1979 houve a continuação dessas reuniões, posteriormente chamadas de Assembleias Gerais de Tuxauas, ocorridas todos os anos sempre no mês de janeiro.⁷⁹ Diante dessa nova postura, as reações dos índios começaram a ganhar visibilidade e novos sujeitos históricos que não eram tão novos assim começaram a aparecer.

A missão Surumu, que até então tinha sido um espaço disciplinado e rígido, acabou se tornando espaço de discussão e reflexão, a perspectiva de se articularem e se organizarem politicamente foi uma medida que os Wapixana, Macuxi e Taurepang encontraram para não mais deixar que os outros decidissem o que era melhor para eles, reivindicando o papel que eles vinham desempenhando em função de interesses alheios. Monteiro (1999) percebe esse momento da organização como uma emergência das lideranças indígenas⁸⁰ e para Almeida (2010) é a passagem do tempo dos bastidores para a conquista de um lugar no palco.⁸¹

A emergência do movimento indígena os fez ser protagonistas de suas experiências históricas, considerando para o que Corrigan e Sayer⁸² apontam: o poder do Estado não só restringe e reprime, como por vezes fortalece e capacita seus súditos. Nesse fortalecimento o projeto futuro dos Wapixana tornou-se justamente em não deixar de ser quem realmente são, sem esquecer as raízes históricas. É como Carneiro da Cunha enfatiza “os índios têm futuro e, portanto, têm passado [...]”⁸³ e a sua presença crescente na política nacional e internacional tornam a história indígena importante politicamente”.

⁷⁹ CIDR. Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº2. 1990. p. 43.

⁸⁰ MONTEIRO, John Manuel. Armas e Armadilhas: História e resistência dos índios. In: NOVAES, Aduino (org.). A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.247.

⁸¹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 18.

⁸² CORRIGAN E SAYER apud GARFIELD, Seth. COLLEGE, Bowdoin. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na Era Vargas. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, 2000, p.14.

⁸³ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Cultura com Aspas. São Paulo: Cosac & Naify, 2009. p.125.

CAPÍTULO 2

LUGAR DA EDUCAÇÃO NO DEBATE POLÍTICO DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS

2.1 O processo das Assembleias Gerais dos Tuxauas

Quando mencionamos movimentos, lutas, organizações e práticas sociais, geralmente nos vem à cabeça, os grandes movimentos sociais que ocorrem e ocorreram nos centros urbanos, às articulações que se formam com maior intensidade a partir da década de 1970, as greves, os sindicatos, e toda forma de organização que germinam por todos os cantos do território brasileiro, e que buscam resguardar as relações do indivíduo com o meio ambiente, a cultura, o lazer e a família, são nos dada de forma bastante peculiar. Essas formas de resistência e organização, não foram constantes somente nos grandes centros espalhou-se por todo o Brasil. Como é o caso da luta dos povos indígenas por uma educação escolar específica e diferenciada, que ganhou força também na década de 70.⁸⁴

A educação indígena, ao ser discutida e repensada, teve lugar no debate político das lideranças indígenas, por meio de reuniões e assembleias. Ao longo das pesquisas poderia considerar que oficialmente a Assembleia Geral dos Tuxauas iniciou em 1977. No entanto, conforme Vieira (2003), vários dirigentes locais da FUNAI, haviam observado que as primeiras reuniões datam de 1968, momento em que a igreja se preocupava somente em ministrar seus cursos de caráter exclusivamente religioso. Porém, ao término dessas reuniões, os índios tiravam algum tempo para discutir os problemas dentro de suas comunidades ou regiões.⁸⁵ O que nos permite considerar que na década de sessenta já se discutia ou pensava as problemáticas da população indígena de Roraima, no entanto, não se encontrava sistematizada como uma reunião ou assembleia nos moldes atuais, para que pudesse discutir exclusivamente sobre seus descontentamentos. Além disso, aos poucos, foi sendo reconhecida e ganhando visibilidade, primeiramente, entre os próprios índios e, posteriormente, entre não-índios.

⁸⁴ SANTOS, L. P. *PYRAT DIK: a luta do povo Wapixana por uma educação escolar específica e diferenciada*. In: revista labirinto, Porto Velho-RO, ano XIV, vol. 21, p. 275-293, 2014. ISSN: 1519-6674. p. 283.

⁸⁵ VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980*. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2003. p. 173.

Dessa forma, em Roraima, considerando uma organização e sistematização, a primeira reunião⁸⁶ ocorreu nos dias 7 a 9 de janeiro de 1977. Como massa documental deste ano o Arquivo Indígena da Diocese de Roraima dispõe somente de manchetes de jornais. Conforme o Jornal da Tarde, O Globo, O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, Jornal de Brasília, A Crítica de Manaus, Jornal do Brasil e O Jornal de Roraima, as notícias se resumiam a uma reunião que contaria com 150 lideranças indígenas, coordenada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e pela prelaia do território de Roraima. Noticiam ainda que chegou a ser iniciada, mas foi interrompida no último dia pelo delegado da FUNAI em Boa Vista, na época José Carlos Alves, e por agentes da Polícia Federal.

A negociação proposta pelo delegado da FUNAI às lideranças indígenas era que a reunião só continuaria se o presidente do CIMI, D. Thomas Balduino se retirasse, porém, o presidente afirmou que só deixaria o local, preso. Em Brasília, alegando que a FUNAI não é a “casa da sogra”, o presidente deste órgão, General Ismarth de Araújo Oliveira, afirmou que partiu dele a ordem de dissolver a reunião. Segundo o general, a assembleia foi um ato ilegal, uma maneira encontrada pelo CIMI para burlar uma determinação oficial que impedia os índios de participarem de qualquer reunião. Afirmou também que representantes do CIMI estavam proibidos de entrar em áreas indígenas e que ninguém pediu autorização para promover a reunião.⁸⁷ As justificativas foram fundamentadas no fato de que o governo não reconhecia o CIMI como órgão mediador das questões indígenas no país, sendo assim, a reunião, um ato ilegal. Tentou-se justificar também pelo fato de que não havia sido feita a solicitação da autorização para que o representante do CIMI se deslocasse até Roraima, a fim de realizar reunião com as populações indígenas.⁸⁸ Dessa forma, o encontro que reunia índios Wapixana, Macuxi e Taurepang foi interrompida. O delegado encerrou o encontro dizendo que esta havia sido uma determinação do Presidente da FUNAI. O Tuxaua Alexandre da maloca da Raposa, de cabeça baixa contestou: “A FUNAI nunca fez reunião tão grande [...] o delegado nunca aparece e quando vem é só para acabar com o encontro da turma”.⁸⁹

Para a FUNAI as reuniões realizadas pelos tuxauas e líderes indígenas na missão Surumu eram consideradas como “ameaça” ao projeto de emancipação indígena. Os

⁸⁶ Considerando que inicialmente eram chamadas de reuniões e posteriormente passaram a ser chamadas de Assembleias.

⁸⁷ Jornal da Tarde, Terça-feira 11/01/1977, p.2.

⁸⁸ VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2003. p. 177.

⁸⁹ Jornal de Brasília. 11 de janeiro de 1977. p.9.

encontros eram vistos como “subversão” antipatriótica, que definiu uma linha de ação em que deveriam ser ignorados os tuxauas e líderes indígenas e proibiu as reuniões.⁹⁰ E ao mesmo tempo em que “[...] os índios representavam um espinhoso problema para o Estado e as elites [...] eles prejudicavam a acumulação de capital no interior”.⁹¹

No ano seguinte, em 1978, não houve a Assembleia. Seja por receio ou motivações internas, os padres não organizaram a reunião anual dos tuxauas. Mas em 1979, o encontro das lideranças indígenas veio com força e foi o grande marco para o movimento indígena em Roraima. Reconhecendo esse momento de conscientização identitária do índio, as figuras do Tuxaua e dos líderes indígenas ganharam força política como novas formas de representação e organização sociocultural que passaram a conduzir e alterar a nova ordem política e organização da vida na maloca.⁹² Ao longo dos anos a assembleia ganhou grande proporção, e sua organização foi ganhando forma na seleção de assuntos a serem discutidos, na divisão de grupos das lideranças para montar propostas, bem como a participação maior das etnias que viviam em comunidades ou aldeias de difícil acesso.

Na assembleia de Tuxaua de 1979 estiveram presentes 120 indígenas, sendo 44 tuxauas representando os povos Wapixana, Macuxi, Taurepang e Ingaricó. Desses 44, somente 4 Wapixana aparecem na Ata da Reunião Geral dos Tuxauas de Roraima de 1979. Para cada liderança foram dados 15 minutos para explicar as problemáticas dentro de suas comunidades, sem uma ordem pré-estabelecida de assuntos pautados. Sem respostas e soluções para os problemas dentro de suas comunidades, começaram, então, a pontuar por ordem de importância os seus descontentamentos. A questão do direito de usufruto e posse da terra foi o primeiro ponto; seguido pelo processo educacional do governo local que desconsiderava as peculiaridades da cultura indígena; o não reconhecimento de seus direitos sociais e culturais, com organização social diferenciada, vista como ausência de Estado, perante a sociedade não índia.

Para Oliveira (2003) as assembleias serviram para traçar linhas comuns de ação e procurar, juntos, soluções aos problemas que as comunidades indígenas estavam enfrentando.

⁹⁰ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.205.

⁹¹ GARFIELD, Seth. A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios xavante (1937-1988). Tradução: Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2011.p. 62.

⁹² OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.147.

Além destas reuniões gerais, nestes últimos anos, realizaram-se também encontros regionais, para a solução de problemas relativos à região ou em preparação para a assembleia geral.⁹³ O Tuxaua Raimundo, Wapixana da comunidade Malacacheta, relatou:

Há 2 anos como tuxaua fico feliz por participar da assembleia, na comunidade nós temos 276 pessoas morando, mas é muito difícil de trabalhar unido, a gente vive de roças, mas não é suficiente, é preciso pescar, caçar e os fazendeiros empatam tudo isso. O gado dos fazendeiros está sempre mais invadindo as nossas terras, acabando com tudo.⁹⁴

O protagonismo ganha forma no momento em que ele teve voz, na felicidade em participar da assembleia, em poder falar de suas angústias e insatisfações. Sua fala dá indicativos de problemáticas com fazendeiros, a briga pelo espaço, pela terra. Um clima de otimismo era visível na fala das lideranças indígenas Wapixana. Pensar a assembleia como um ponto de partida para a discussão das problemáticas dentro das comunidades, os fizeram se sentir mais ouvidos. De acordo com Matos (1987):

As assembleias indígenas devem ser pensadas como processo de formação de uma nova tradição política entre os povos indígenas, fundada a partir de uma consciência coletiva da situação de contato. [...] inicialmente muitos índios participaram das assembleias sem terem a devida clareza dos seus objetivos. Aos poucos foram tomando conhecimento de que os problemas enfrentados por cada uma de suas comunidades eram comuns a população indígena, enquanto minorias étnicas situadas dentro da Jurisdição do Estado brasileiro.⁹⁵

Dentro desses problemas, comuns a todas as malocas, o Tuxaua Andrade, Wapixana da Maloca Canauanim, que era catequista e enfermeiro, relatou: “Civilizados nos chamam de preguiçosos e é com o trabalho que temos que mostrar o contrário”⁹⁶. O tuxaua enfatizou ainda a ida frequente de parentes que iam morar na cidade e passavam fome. O Tuxaua Clovis, Wapixana da Maloca Tabalascada relatou que eram mais de 100 pessoas na comunidade, e suas terras não estavam demarcadas, mas mesmo assim não deixaram que “civilizados” entrassem. Acrescenta ainda, que muitos saíam da maloca e iam trabalhar com

⁹³ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p. 152.

⁹⁴ Ata da Reunião Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1979. p. 5.

⁹⁵ MATOS, Maria Helena Ortolan. O Processo de criação e consolidação do movimento Pan-indígena no Brasil: 1970 – 1980. Dissertação (mestrado) Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 1987.p.214

⁹⁶ Ata da Reunião Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1979. p. 6.

civilizados e isto não era bom.⁹⁷ Nas falas das lideranças indígenas Wapixana, resolver o problema da terra, era o lema.

No relato de conclusão dos grupos, os problemas se resumiram a: problemas com fazendeiros, problemas esses comuns a grande parte das comunidades e que devia ser resolvido de uma única maneira. A solução pensada no momento era não deixar o fazendeiro invadir ainda mais as suas áreas. O desejo era que os fazendeiros saíssem e desocupassem as terras, “para que tudo fique livre como antigamente”. Outro grupo pede a demarcação imediata, “nós índios estamos sem força, sem apoio de nada, ao contrário estamos sendo massacrados, oprimidos e escravizados pelo branco”.⁹⁸ Problemas semelhantes aos vividos por outras comunidades indígenas ou aldeias espalhadas pelo Brasil, como foi o caso dos Cambebas. Para Maciel (2006) nessas reuniões os índios discutiam seus problemas sociais, políticos e econômicos: saúde, educação, alimentação e, principalmente, terra que passou a ser o elemento principal da luta e da resistência indígena [...] essas propostas os colocavam numa verdadeira trincheira de guerra com os interesses econômicos, políticos e militares em todo o país e na Amazônia.⁹⁹ A mudança da realidade indígena é o que de mais importante ocorreu nas últimas três décadas do século passado. O nascimento e o desenvolvimento da mobilização indígena deu origem a lideranças, que passaram então a se comprometer com o projeto de organização política criada por essa mobilização.¹⁰⁰

Nas assembleias de 1980 a 1982, houveram discussões, mas não foram encontradas soluções mediante projetos. Em 1983, foi possível perceber uma grande mudança na Assembleia Geral de Tuxaua. A primeira Assembleia teve 120 indígenas participando, nesse momento a assembleia contou com 250 participantes. Dessa vez os tuxauas foram acompanhados por dois ou três representantes da comunidade como secretários, capatazes¹⁰¹, cantineiros. Esteve presente também uma delegação de índios Pemon que vieram de Santa Elena de Uairén, em Venezuela.

⁹⁷ Ata da Reunião Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1979, p. 12.

⁹⁸ Ata da Reunião Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1979, p. 17-19.

⁹⁹ MACIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. Entre os rios da memória: história e resistência dos Cambebas na Amazônia brasileira. In: SAMPAIO, Patrícia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006. p.207.

¹⁰⁰ VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2003. p. 163.

¹⁰¹ Capataz: pessoa de confiança do tuxaua, que se propõe a contribuir nas atividades coletivas da comunidade, bem como resolver os problemas pertinentes a sua região.

A assembleia foi coordenada pelo Tuxaua Jaci da Maloca do Maturuca, as orações foram coordenadas pelos catequistas do Maturuca, da Raposa e do Canauanim. A maioria das intervenções foram feitas em língua indígena e um outro tuxaua traduzia fosse para Wapixana ou Macuxi.¹⁰² Para Vieira (2003):

Sem medo de errar, podemos até afirmar que as primeiras reuniões e Assembleias, aos poucos foram amadurecendo uma consciência crítica, para então combater os privilégios das velhas estruturas autoritárias e burocráticas, enraizadas no ex-território de Roraima. Iniciava-se assim, um processo sem volta. As etnias indígenas começavam a mostrar que eram capazes de construir um movimento organizado que ao longo desses anos vem conquistando espaço político e ameaçando os diversos interesses dos grupos econômicos locais.¹⁰³

A organização e a dinâmica das Assembleias foram mudando ao longo dos anos. Como foi dito acima, era o amadurecimento e início de um processo sem volta, o que foi favorecendo o amadurecimento de uma consciência crítica. O Tuxaua Jaci propôs que se formassem grupos e que cada um colocasse em prioridade o problema de sua comunidade. Foram apresentados os seguintes temas como principais (o número indica a quantidade de tuxauas que apontaram o tema):

Tabela 1. Temas da Assembleia Geral de Tuxaua - 1983

Demarcação de Terras	62
União entre a própria comunidade	47
Organizar o trabalho	16
Cantina	11
União com outras malocas	7
Posto médico	5
Criação	4
Língua Indígena	3
O tuxaua seja bom	2

Fonte: Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima - 1983. p. 6.

¹⁰² Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1983. p. 5.

¹⁰³ VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2003. p. 169.

Após a exposição desses temas, cada liderança por região, não mais por comunidade, tinha a palavra. O tuxaua Raimundo Cruz, da maloca Malacacheta, foi o que representou a Região Serra da Lua. Na fala, demonstrou estar um pouco à frente dos demais tuxauas, quando a briga era pela terra:

“Há sete anos que estou lutando para ter nossas terras, eu sempre trabalhei, cuido do pessoal e agora conseguimos o documento definitivo da terra assinado pelo Presidente. Eu aperreei o delegado até que consegui o documento da terra. Hoje já temos um posto médico e procuramos viver direito. Tuxaua que toma cachaça não tem força e nem poder de guiar a própria comunidade”.¹⁰⁴

Com base na tabela é notável que a demarcação de terras foi o ponto inicial da discussão, mas, sobretudo, as lideranças perceberam que a desunião era um fator que não ajudava na questão da luta pela terra, já que muitos dos parentes brigavam entre si. Sendo assim, a desunião dificultava todo o trabalho dentro da comunidade e, posteriormente, a que se pudessem unir com outras comunidades. Quando o tuxaua Raimundo Cruz diz que o tuxaua que toma cachaça não tem força e nem poder de guiar a própria comunidade, é porque a presença da bebida alcoólica foi outra problemática dentre as próprias lideranças indígenas, que impossibilitou a efetivação dos trabalhos dentro de suas comunidades.

A briga pela terra é fruto de longo tempo e de uma política econômica que somente privilegia a elite social. Esse cenário ainda faz parte do presente roraimense e é definida por violentos confrontos envolvendo Estado, índios e não-índios na disputa de propriedade da terra e no usufruto dos recursos ambientais.¹⁰⁵

Assim, após repensar possíveis soluções para cada problema conseguiu-se dar um passo à frente na organização da defesa contra a invasão dos “brancos”: foi decidido, seguindo o exemplo das malocas das serras, organizar, em cada região, um “Conselho das Comunidades”, formados por alguns tuxauas da respectiva área. Este conselho tinha a tarefa de coordenar as atividades dentro das malocas de toda a região, e em ocasião de brigas ou problemas com os “brancos”, haveria apoio e união entre as comunidades para resolverem juntos todas as questões. Nos meses sucessivos à reunião, foram formados conselhos nas regiões de Surumu, Cotingo, Normandia, Taiano e Serra da Lua. Para Vieira (2003),

¹⁰⁴ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1983. p.10.

¹⁰⁵ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p.149.

Esses Conselhos evoluíram politicamente, passando a constituir, em 1987, por uma decisão da IX Assembléia dos Tuxauas, o "Conselho Indígena do Território de Roraima" (CINTER), período em que já haviam organizado sete Conselhos: o Conselho do Surumu, Serra, Raposa, Taiano, Serra da Lua, Amajari e São Marcos. As fundações desses Conselhos possibilitaram um papel unificador e reforçador de uma identidade política entre os povos indígenas de Roraima, transformando-se, finalmente, num projeto de força oposicionista aos fazendeiros.

O que significa dizer que das reuniões surgiram os conselhos, e, através dos conselhos, constituiu-se a primeira entidade representativa dos índios do Território de Roraima. No contexto das reuniões dos tuxauas, além dos conselhos, se consolidaram algumas estratégias indígenas perante a invasão, como as cantinas e os projetos de gado para as comunidades indígenas.¹⁰⁶ A cantina não era uma estratégia tão nova, pois já era adotada por algumas comunidades desde o final da década de 1960 como uma forma de autonomia para os índios não mais dependerem dos fazendeiros. Os projetos de gado que, também não eram novidade, previam o trabalho coletivo da comunidade para, posteriormente, atender a todos. Nessa assembleia ficou decidido a efetivação desses projetos nas demais comunidades que ainda não os tinham colocado em prática. Nessa conjuntura a frustração mais visível estava relacionada à não demarcação de territórios. O Estatuto do Índio de 1973 previa um prazo de cinco anos para a efetivação dessa conquista. No entanto as questões envolvendo demarcações tornaram-se estritamente contraditórias, além de não ser visível os esforços governamentais para a concretização deste direito.¹⁰⁷

Oliveira (2003) considera que a partir da década de 70, as etnias indígenas foram, paulatinamente, ganhando espaço na mídia local, nacional e internacional, realizando campanhas em defesa da identidade étnica e denúncias das ameaças contra os direitos dos índios diferenciados da sociedade nacional. Contando com ajuda da Diocese de Roraima, os índios promoveram encontros com a finalidade de redescobrirem a sua identidade e os seus direitos étnicos (Makuxi, Wapixana, Ingarikó, Taurepang, Yanomami, Wai Wai), fazendo valer a memória cultural que registrou a vivência dos ancestrais instalados há milhares de

¹⁰⁶ CIDR – Centro de Informação da Diocese de Roraima. Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº 2. 1990. p.44.

¹⁰⁷ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p. 56.

anos sobre o solo amazônico, organizado-se em sociedades estruturadas, sendo revitalizadas nos contatos com os parentes “isolados”, habitando o interior da região.¹⁰⁸

Na assembleia geral dos tuxauas em 1984, participaram 200 pessoas, todos os tuxauas vieram acompanhados de uma ou duas pessoas da comunidade. Estavam presentes também quatro Yanomami do rio Catrimani, participando pela primeira vez da reunião geral. No início da reunião foram escolhidos cinco tuxauas que coordenaram os trabalhos, Clovis Ambrósio da maloca Tabalascada era o Wapixana presente. Desta vez a assembleia foi dividida em 5 grupos, por região: Serras, Surumu, Taiano, Serra da Lua e Normandia. No debate sobre o papel do tuxaua, os Wapixana da Serra da Lua relataram que o pessoal gostava muito de beber e por isso nascia a desunião. Pois quando os tuxauas se preocupam com os problemas da comunidade, tomam providências para defender o direito de todos, controla a bebida, procura unir a comunidade, trabalhando juntos, a maloca melhora e o povo fica satisfeito.¹⁰⁹

Sobre a avaliação dos Conselhos Comunitários, que foram criados a partir da assembleia do ano anterior, na Serra da Lua o conselho visitou várias malocas onde foi possível constatar desunião e brigas, trabalharam na sensibilização de que os conselhos são para o bem de todos e explicaram como funcionava o trabalho para que pudessem entender o seu significado. Os conselheiros iam até a FUNAI quando acontecia algum problema. Iam também ao INCRA quando o mapa da demarcação não estava correto e pediam para adequar. O Conselho Comunitário nada mais era que a representatividade desses povos frente aos problemas que vinham ocorrendo dentro das malocas. Dentre os problemas graves ocorridos, estava novamente a briga com fazendeiros. Na maloca do Moscou, o branco Francisco Felix havia queimado quatro casas dos parentes. Na maloca da Malacacheta o índio Eduardo havia flechado o “branco” Olímpio, ainda na Malacacheta os “brancos” da fazenda Capivara foram para uma festa na casa do índio Salvador e lá dispararam um tiro e esfaquearam o índio Elias. Em Canauanim o “branco” da fazenda Livramento queimou duas casas.¹¹⁰ Essas denúncias envolvendo brigas entre índios e não-índios eram frequentes nas falas das lideranças durante as reuniões. A não demarcação acabava sendo uma das pautas principais como motivo de reclamação.

¹⁰⁸ OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. p. 153.

¹⁰⁹ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1984. p. 5.

¹¹⁰ ibidem . p.8.

Ainda na Assembleia de 1984, foram escolhidos cinco tuxauas para participar em Brasília de uma reunião de lideranças indígenas. Dentre os tuxauas escolhidos o Wapixana selecionado foi o senhor Clovis Ambrósio. Os grupos debateram sobre as atividades econômicas, cantinas, projetos de roças mecanizadas, criação de animais, trabalhos comunitários, escola, religião, cultura indígena. Falaram do andamento das cantinas e do problema do fiado, também falaram do projeto de criação do gado alguns financiados pela FUNAI e outros pela Diocese.

Quanto a educação, nessa assembleia é perceptível uma atenção maior em relação às anteriores. A principal reclamação era que em poucas escolas se ensinava a língua indígena e quando o professor era “branco” havia muitos problemas.¹¹¹ Nas propostas de trabalho para o ano seguinte, os tuxauas afirmavam que o professor da maloca deveria ser índio e possivelmente da mesma maloca, ele deveria ensinar a língua e a cultura indígena, e que o tuxaua controlaria o andamento da escola.¹¹²

A consciência identitária, a busca da continuidade étnica, e o “reconhecimento da diferença cultural” caracterizaram a sua própria identidade.¹¹³ E a escola vai começar a ser um dos fortes pontos a serem discutidos, de tal modo que se pensa que é por meio dela que se será capaz de recuperar a língua materna e valores da cultura tradicional indígena. De tal modo que, “a alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio.”¹¹⁴

Em 1985, na Assembleia Geral de Tuxauas além de índios de Roraima, participaram também Joviniano Apurinã, André da Cruz Cambeba, que eram representantes do Amazonas. Como representantes da União das Nações Indígenas (UNI)¹¹⁵ estiveram Álvaro Tucano e Ailton Krenak. Dom Aldo Mongiano, padres, irmãos, irmãs, leigos que trabalham em áreas indígenas também estiveram presentes. É fundamental ressaltar que uma nova circunstância com perspectivas diferenciadas estava sendo vivenciada. As assembleias possibilitavam uma dimensão mais ampla da luta indígena, aproximando diferentes situações dentro de uma situação comum. Essa consciência do processo histórico e das possibilidades aos poucos foi cristalizando o movimento indígena.¹¹⁶ Na assembleia de 1985, a ordem de assuntos

¹¹¹ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1984. p. 14.

¹¹² *ibidem* . p.15.

¹¹³ SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. Bauru/SP: EDUSC, 1999,p.14.

¹¹⁴ MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. In: Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. p. 12.

¹¹⁵ A União das Nações Indígenas tinha como um dos seus objetivos aproximar grupos diferentes de todo o território brasileiro, com necessidades semelhantes.

¹¹⁶ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p.62.

discutidos, foram: os conselhos comunitários, bebida alcoólica, demarcação de terras, projetos de gado e roça, culto dominical, escola e educação, garimpo, as cantinas e o internato do Surumu.

A respeito dos conselhos, os índios da Região Serra da Lua afirmam que o conselho, durante um ano e dez meses, teve poucos pontos positivos. Isto porque os membros ou tuxauas de outras comunidades não entraram em diálogo com o conselho. Sabe-se que a finalidade do conselho é ajudar com os trabalhos comunitários. Porém, os novos membros do conselho, eleitos recentemente, debateram o assunto e decidiram que em reunião iriam visitar as outras comunidades vizinhas ou da região.¹¹⁷

Quanto a bebida alcoólica, a cachaça foi e continua sendo um fator que destrói a maioria das comunidades e aldeias Wapixana. O problema atinge principalmente as que estão próximas de Boa Vista ou das Vilas, como é o caso da Comunidade Tabalascada, Canauanim e Malacacheta. Três comunidades distantes lutaram para conseguir se livrar da cachaça, tomaram a iniciativa de não deixarem os não-índios e índios entrarem com a cachaça de maneira alguma.¹¹⁸

Sobre a demarcação de terras, os índios da Região Serra da Lua tinham suas terras delimitadas, porém, ainda não demarcadas, mas permaneceram unidos e lutando pela demarcação. Diziam que mesmo sem estarem demarcadas, não seriam invadidas.¹¹⁹ O direito à posse da terra como valor fundamental para a vida da comunidade foi reforçado. No entendimento de que qualquer discussão relacionada aos indígenas não poderia ser feita fora da importância dessa discussão. Toda a história indígena se construiu tendo como base a relação com a terra; a reafirmação deste valor significava o ponto de partida para as discussões sobre os direitos indígenas.¹²⁰ É importante notar que ao longo das assembleias, houve uma forma de amadurecimento de visão crítica, o que os fez pensar esclarecidamente sobre o direito indígena, a partir do direito sobre a terra.

Quanto os projetos de gado e roça dos índios Wapixana em 1985, tinham como apoio as doações de reses feitas pela FUNAI. Ao falar sobre a educação, as lideranças Wapixana fizeram uma rigorosa observância, dizendo:

¹¹⁷ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1985. p.7.

¹¹⁸ *ibidem* . p.9.

¹¹⁹ *ibidem* . p.11.

¹²⁰ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p. 64.

Nós tuxauas da Região Serra da Lua decidimos que os professores da comunidade devem ser índios e que obrigatoriamente ensine a língua e cultura indígena. [...] nós tuxauas exigimos que o professor ensine a nossa cultura, nós não devemos deixar de falar nossa língua. Outro problema, é que não temos livros escritos em Wapixana, prejudicando assim nossa aprendizagem. Cada colégio deve ter seus próprios livros, para com isso facilitar o trabalho dos nossos mestres de transmitirem aos nossos filhos ensinamentos concretos e aproveitáveis. Temos problema também com aqueles professores que não se interessam em ensinar nossa língua, cultivar hortas no pátio interno da escola, manter nossa escola sempre limpa e apresentável e de ensinar boas maneiras de saúde e higiene com nossos filhos, outros que passam mais tempo em Boa Vista do que na comunidade em que leciona, como medidas resolvemos tomar notas de suas faltas e apresentar a Secretaria de Educação, salvo é claro quando a falta é justificada pela doença. Enfim o tuxaua é responsável direto pelo bom andamento educacional em sua comunidade.¹²¹

Nesta assembleia, os índios Wapixana em especial, fizeram duras colocações a respeito da educação que vinha sendo trabalhada dentro de suas comunidades. A busca era por uma educação que fosse condizente com suas realidades, que respeitasse suas especificidades, por meio do ensino da língua, do cultivo de hortas, de livros escritos em Wapixana. Diz-se no meio indigenista, que a escola é instrumento que os índios tomam para se livrar do jugo branco, como forma de luta, como meio de apoderar-se de conhecimentos e técnicas que os “brancos” manipulam contra eles, como forma de conquistar sua autonomia.¹²² A escola passa a ser um espaço de aprendizagem para se ganhar autonomia. Para Fernandes¹²³, esse exercício do protagonismo e da autonomia é um esforço coletivo de superação dos modelos *colonial* e *integracionista* de educação. É possível pensar também que as escolas Wapixana além de serem ajuizadas como um movimento de “resgate” ou de “reafirmção étnica”, devem ser referidas às suas “sucessivas gêneses”.¹²⁴

Nesse sentido é necessário fazer uma rigorosa diferenciação, daquilo que conhecemos por educação para os índios e educação indígena. A educação para os índios, foi questionada pelas lideranças indígenas nas assembleias gerais de tuxauas. Era associada aos mecanismos de educação formal, como parte da ação política oficial em diferentes momentos

¹²¹ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1985. p.18.

¹²² BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Pra frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006. p. 267.

¹²³ FERNANDES, Rosani de Fátima. Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento: um caminho (im) possível. In: IV Reunião Equatorial de Antropologia (IV REA). XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (XIII ABANNE). 2013, Fortaleza. Anais (on-line). Disponível:http://www.reaabanne2013.com.br/.../35_trabalho_001458_1373392552.pdf. Acesso em 20/03/2015. p.3.

¹²⁴ BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Pra frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006. p. 255.

e contextos históricos, impostos sob a ótica de padrões eurocentralizados, com o objetivo de dominar, “domesticar” e “civilizar” aqueles que acreditava-se, serem “inferiores, transitórios, destituídos de direitos”.¹²⁵ E sobre a educação indígena, Melià a destaca como um processo educacional específico de cada povo indígena, tendo como base as tradições, as línguas e as histórias.¹²⁶ Diferenciar esses dois padrões de modelo educacional foi ficando mais claro para os povos indígenas, e isso foi possibilitando que reivindicasse cada vez mais por uma educação que atendesse às suas necessidades.

O Internato do Surumu aparece pela primeira vez como pauta a ser discutida na assembleia. Os índios da Região Serra da Lua chegaram à conclusão que o internato lhes trouxe pouquíssimos benefícios, de forma que os casos negativos superaram os positivos. Como, por exemplo, a comunidade Tabalascada, de 1979 até 1984, que enviou nove jovens para estudar e não houve retorno dos mesmos. Outro exemplo é o caso da comunidade Canauanim que no período de 1978 até 1984, enviou seis jovens e o resultado também foi negativo. Já a comunidade Malacacheta enviou sete, apenas um retornou para servir a comunidade. Desse modo a solução encontrada foi diminuir o número de jovens enviados para o Internato do Surumu.¹²⁷ Para as lideranças, o objetivo era enviar os jovens para o internato e quando terminassem os seus estudos retornassem às suas comunidades para auxiliá-las, fosse na escola ou no posto de saúde. Mas a realidade, não era essa, os jovens acabavam não voltando.

De fato, fazendo uma análise das assembleias gerais de tuxauas de 1979 a 1985, é possível compreendê-las como um processo de efetivação da autonomia, pensado durante muito tempo e posto em prática. Neste mesmo espaço de tempo, conforme Garfield (2011) “a FUNAI passou um período de instabilidade institucional”.¹²⁸ Essa instabilidade, é sentida, em particular, na articulação dos povos indígenas no Brasil, que a cada reunião, a cada problema colocado e na busca de soluções, os fez ter autonomia. De tal modo que não significava apenas se reconhecer diferente, mas ter a possibilidade real de conviver com o diferente

¹²⁵ FERNANDES, Rosani de Fátima. Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento: um caminho (im) possível. In: IV Reunião Equatorial de Antropologia (IV REA). XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (XIII ABANNE). 2013, Fortaleza. Anais (on-line). Disponível: http://www.reaabanne2013.com.br/.../35_trabalho_001458_1373392552.pdf. Acesso em 20/03/2015, p.4.

¹²⁶ MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização. Editora: Loyola. Volume 2 da Coleção Missão aberta. 1979. p. 10.

¹²⁷ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1985. p.22.

¹²⁸ GARFIELD, Seth. A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios xavante (1937-1988). Tradução: Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2011.p. 315.

respeitando aquilo que é próprio e singular em cada grupo. Nesse sentido, se organizar e reivindicar seus direitos eram prioridades que possibilitava gerir os próprios caminhos.¹²⁹

Foto 2: Lideranças Indígenas – Assembleia Geral de Tuxauas 1986.



Fonte: Arquivo indígena da Diocese de Roraima.

Com poucas fotografias das Assembleias Gerais de Tuxauas, na fotografia acima foi possível notar a presença de uma mulher com uma criança, sendo que nas atas e relatórios até então somente aparecem lideranças indígenas homens. A participação das mulheres enquanto lideranças indígenas ainda não era mencionada até esse momento. Na Assembleia Geral de Tuxauas de 1986, já se pensava o que fazer para que a nova Constituição garantisse os direitos dos índios. Ailton Krenak, como membro da UNI, esteve presente e articulando as possibilidades da presença indígena na política brasileira, lutando para que a nova Constituição não desconsiderasse os povos indígenas, dessa maneira a UNI visava preparar uma cartilha chamando “O índio e a Constituinte”, como forma de levar conhecimento sobre

¹²⁹ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p. 67.

o assunto as comunidades indígenas.¹³⁰ A concretização da cidadania dentro do processo de organização que pouco a pouco ganhou consciência entre os indígenas percorreu um caminho que somou ganhos importantes. Durante o período de articulação dos movimentos surgidos a partir das experiências concretas pelas quais passaram os grupos indígenas brasileiros, realizou-se uma gama de experiências significativas, proporcionando o acúmulo de importantes conquistas.¹³¹

Ainda nesta assembleia de 1986, na pauta educação, das lideranças indígenas presentes quem se manifestou foi o Wapixana Clovis Ambrósio, que apresentou o projeto da Escola Indígena na região Serra da Lua, para os Wapixana. Foi a primeira liderança indígena que trouxe um projeto pronto, pensando em um Centro de Formação Wapixana. Esse projeto tinha como um dos objetivos formar monitores indígenas para atuarem dentro das comunidades da região Serra da Lua, desenvolvendo ações de acordo com os interesses e necessidades do povo Wapixana. É importante salientar que alguns componentes curriculares tais como Educação Artística, História, Moral e Cívica ao serem estudados na escola indígena passariam a receber outra denominação. Para atender a clientela indígena, a especificação e relação de conteúdo seriam elaboradas pelos professores.¹³²

Vale lembrar que esse foi o primeiro projeto que incluiu a língua indígena na grade curricular, visando valorizar o patrimônio cultural do índio Wapixana e as suas expressões. A disciplina educação artística recebeu o título de arte indígena (que permanece até hoje), e tem como finalidade incentivar e valorizar o patrimônio indígena, bem como despertar seus valores artísticos e meios próprios de expressão, como danças indígenas, cantos, trançar peças como peneiras, cestas, tipiti, jamaxins, redes, tipoias, abanos.¹³³

Na disciplina de História, houve a integração da História dos Povos indígenas de Roraima com as grandes unidades da História do Brasil. O componente curricular História recebeu o título de “PANZUN” – que significa História na língua Wapixana. A disciplina de Educação Moral e Cívica, obrigatória nas escolas, passou a ser estudada com o título de “Nossas Tradições”. O componente curricular Organização Social e Política Brasileira articula-se com a Educação Moral e Cívica, e passou a ser estudado com o nome de “Nosso

¹³⁰ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1986. p.14-15.

¹³¹ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p. 68.

¹³² Projeto de Implantação da Escola Indígena Wapixana Sizenando Diniz. 1986. p.11-15.

¹³³ *ibidem* . p.17.

jeito de viver”. Tópicos para estudo dos componentes curriculares de “Nossas tradições” e “Nosso jeito de viver” contemplariam exatamente a família (casamento, família, parentesco, a criança, o jovem na família e na comunidade), a origem da maloca, dos conselhos comunitários, a Assembleia Geral dos Tuxauas, a União das Nações Indígenas, o tuxaua, os capatazes, o professor, o cantineiro, outras culturas indígenas, contatos entre uma maloca e outra, o Estatuto do índio, conceito de Terra (para nós terra é mãe), propriedade comunitária, as festas, as danças, direitos e deveres do índio, direitos e garantias individuais.¹³⁴

O projeto para a implantação de uma escola propriamente indígena e não para indígenas, foi pertinente no sentido de abrir o caminho para o surgimento de novos projetos em outras regiões que atendessem aos demais povos indígenas em Roraima. Nesse sentido, Deparis afirma que:

É o indígena real, concreto, que se mostra à sociedade nacional como parte desta, buscando o reconhecimento dos espaços que lhe fora negado no processo de contato. Dito de outro, os indígenas elaboraram uma nova dimensão, um novo enfoque, invertendo o procedimento que durante séculos utilizaram como tentativa de fundir a diversidade na formação de uma nação única.¹³⁵

Boff reforça (apud SADER, 1988) afirmando que [...] mediante as associações, se transforma num povo que começa a recuperar a sua memória histórica perdida, elabora uma consciência de sua situação, constrói um projeto de seu futuro e inaugura práticas de mobilização para mudar a realidade circundante.¹³⁶ É possível também se apropriar de índios Wapixana como sujeitos históricos que “experimentaram a dominação, a transgressão, a resistência forjando negociações e alternativas a partir das suas necessidades, impregnadas de significações culturais”.¹³⁷ De um modo geral, as assembleias permitiram a concepção de imaginar a comunidade que se desejava, na medida em que os tuxauas enquanto lideranças assumem as questões e propõem a lutar em busca de soluções coletivas.

¹³⁴ Projeto de Implantação da Escola Indígena Wapixana Sizenando Diniz. 1986. p.17-19.

¹³⁵ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p.169.

¹³⁶ SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.p.51.

¹³⁷ ANTONACCI, Maria Antonieta. Apresentação. In: Projeto História 16. São Paulo: Educ, fevereiro/1998.p.7.

2.2 Núcleo de Educação Indígena e Magistério Indígena: o índio na construção da identidade étnica

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra.

Gersem dos Santos Luciano¹³⁸

Meio às Assembleias Gerais de Tuxauas, os povos indígenas de Roraima, sobretudo os Wapixana, passaram a compreender o sentido das discussões e propostas levantadas nestas reuniões. Ao longo dos primeiros sete anos de assembleia, foi possível compreender que o movimento cresceu, se articulou cada vez mais. Tanto a ponto de possibilitar a presença de entidades representativas a nível nacional, para estarem contribuindo nas discussões, e indicando que seria por meio do processo escolar que seria possível resgatar algo que supostamente foi perdido pela sua história de contato. Exercitar os diálogos, experiências comuns e a autonomia proporcionou conviver com a visão de dois mundos distintos; as particularidades de suas comunidades e o agitado mundo dos não-índios.¹³⁹

Em janeiro de 1985 na assembleia geral, lideranças indígenas Wapixana, através de seus posicionamentos, exigiram o ensino da língua materna, professores índios e livros na língua Wapixana. Neste mesmo ano, no mês de agosto o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), abriu um debate nacional chamado de "O Dia D", o lema deste debate se intitulou: "Que escolas temos, que escola queremos". Esse debate visava sondar a realidade do ensino público no país, com a finalidade de recolher informações que norteassem os diálogos educacionais nos seus diversos níveis.¹⁴⁰ O lema desse debate possibilitou aos povos indígenas de Roraima refletir sobre como estavam as escolas dentro de suas comunidades e em como eles desejavam que estas estivessem. Pensar que modelo

¹³⁸ Gersem dos Santos Luciano é professor indígena, do povo Baniwa. O depoimento consta no Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

¹³⁹ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p. 78.

¹⁴⁰ SEC/RR apud LIMA, José Nagib da Silva. Educação Indígena de Roraima – Rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p. 168.

educacional era viável para seus povos, a ponto de garantir-lhes uma política educacional que refletisse seus interesses.¹⁴¹ Conforme a Secretaria de Educação e Cultura de Roraima (SEC/RR, 1985):

Em preparação ao Dia “D”, a Secretaria de Educação e Cultura, através de seus técnicos, organizou visitas às comunidades indígenas, nas malocas do Maturuca, Malacacheta e Tabalascada, para definir a metodologia das intervenções. No dia 17 de outubro de 1985, em Boa Vista, no ginásio de 6º BEC (Batalhão de Engenharia e Construção), cerca de cem representantes índios, entre tuxauas, membros das comunidades e professores se fizeram presentes. Este dia marcou, de fato, o primeiro confronto do movimento indígena, no que diz respeito à questão educacional, frente à sociedade política e à sociedade civil, presente ao encontro. Na presença do governador, Dr. Getúlio Alberto de Souza Cruz, Secretários Estaduais e demais autoridades, 17 relatores indígenas expuseram suas ideias, fazendo reflexões de educação que lhes estava sendo imposta.¹⁴²

Para Nogueira e Perussolo (1996), não há dúvida que o dia “D” representou para as comunidades indígenas de Roraima o marco decisivo na procura de “escolas verdadeiramente indígenas” idealizadas, implantadas e dirigidas por elas. Quando dito “escolas verdadeiramente indígenas” é no sentido de pensá-las com seu currículo próprio, onde sejam respeitadas suas maneiras próprias de aprender, onde sua identidade étnica e sócio/cultural possa estar expressa nesse currículo. Em outras palavras, um currículo que expresse a realidade cultural e nas necessidades da comunidade, além de veicular dados, informações, conhecimentos de dimensão nacional e global e que possa pô-los em condições de igualdade face a situação de contato inevitável.¹⁴³

Nesse emaranhado de reflexões acerca da educação indígena houve a necessidade da presença indígena dentro da Secretaria de Educação para viabilizar as reformas educacionais adequadas aos povos indígenas. As discussões do “Dia D” conduziram à criação de um Núcleo de Educação Indígena (NEI), implantado em 1986.

[...], portanto, a partir do Dia “D” estava lançado um novo desafio para os índios e para o governo. Para os índios, o desafio de construir uma educação indígena nos marcos institucionais. Para o governo o desafio de responder aos interesses

¹⁴¹ LIMA, José Nagib da Silva. Educação Indígena de Roraima – Rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p. 168.

¹⁴² SEC/RR apud LIMA, José Nagib da Silva. Educação Indígena de Roraima – Rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p. 168.

¹⁴³ NOGUEIRA, Elizabeth Melo. PERUSSOLO, Leyla Soares de Souza. Educação Indígena em Roraima: o Magistério Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p.94.

indígenas, no campo educacional, ao mesmo tempo, que se negava a reconhecer seus direitos em relação à garantia de posse da terra.¹⁴⁴

Esses desafios estavam muito claros para os povos indígenas que caminhavam e lutavam para a construção da identidade étnica. Porém, para o governo essa caminhada tinha duas faces: uma era atender a demanda da educação indígena que aos poucos percorria o caminho do específico e diferenciado e a outra face era negar ou reconhecer o direito dos índios sobre suas próprias terras.

Com o Núcleo de Educação Indígena criado, suas atividades começaram a ser desenvolvidas. No primeiro ano, em agosto de 1986, o NEI promoveu o “I Encontro de Educadores Indígenas em Roraima”, que contou com a participação de 100 professores atuantes em escolas de maloca. Essa iniciativa tornou-se o marco inicial oficial na reformulação da educação escolar indígena até então oferecida.¹⁴⁵ Em 1990, foi criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). As discussões que inicialmente começaram com as lideranças indígenas serviram de ponte entre os anseios das comunidades e os órgãos governamentais,¹⁴⁶ e conduziu posteriormente para uma articulação entre os professores indígenas.

Pensar em uma organização de professores indígenas os caracteriza como vozes que reivindicam, é pensar em discursos que questionam seus processos próprios de aprendizado, é caminhar para autonomia na educação indígena. A mobilização política dos Wapixana começou a frutificar aos poucos. Os movimentos pela defesa e pela reafirmação da identidade étnica aproximou os professores, mobilizados em torno da educação, juntamente com outras instituições, outras lideranças, num processo histórico marcado pela resistência.¹⁴⁷

A OPIR está articulada entre os povos Wapixana, Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Y'ekuana e Wai-wai. Sua colaboração no campo da educação ocorre com participações diretas em eventos temáticos organizados pela Divisão de Educação Indígena (DIEI) /Secretaria de Educação e Desportos (SEED), com suas assembleias deliberativas regulares,

¹⁴⁴ José Nagib da Silva. Educação Indígena de Roraima – Rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p. 170.

¹⁴⁵ Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano I, nº 1, setembro de 1992, Boa Vista/RR. p.3.

¹⁴⁶ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p. 75.

¹⁴⁷ BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Pra frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006. p. 259.

com representação em conselhos específicos, inclusive no Conselho Estadual de Educação (CEE).¹⁴⁸ A partir de então a OPIR serviu para acompanhar tudo o que contemplasse a educação indígena. No começo de 1991 um grupo de dez professores indígenas elaboraram o Plano Diretor da Educação Indígena em Roraima. “Pela primeira vez na história da educação escolar indígena no Brasil os próprios professores indígenas definem e elaboram um plano de trabalho”¹⁴⁹ que será assumido por uma secretaria de estado para nortear e disciplinar suas ações na área da educação escolar indígena.

Dentro das atividades desenvolvidas pelo NEI, em 1992 houveram encontros regionais Wapixana em diversas malocas. Sendo uma delas na Malacacheta para revisão do dicionário e da cartilha.¹⁵⁰ As professoras Miriam Machado, juntamente a Doutora Bruna Franchetto, ambas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estavam assessorando os professores Wapixana na pesquisa e sistematização de sua língua. Durante sua estadia, a professora Miriam realizou pesquisa de campo nas malocas Canauanim e Malacacheta, observou e acompanhou aulas de língua Wapixana dadas pelos professores Odamir, Wilson e Casimiro Cadete. Participaram de uma reunião de avaliação e planejamento do “Projeto da Língua Wapixana” juntamente ao Departamento de Ensino da SEED. A assessora Loretta Emiri do Núcleo de Educação Indígena em Roraima ministrou ainda uma palestra na Universidade Federal de Roraima (UFRR), apresentando um panorama geral das línguas indígenas no Brasil e focalizando o Wapixana.¹⁵¹

Ainda em 1992 aconteceu o I Seminário Internacional de Educação Indígena, que reuniu etnias indígenas de todo o Estado, professores-índios e não-índios, representantes indígenas de países vizinhos, além de antropólogos, linguistas, representantes de organizações não governamentais (ONGs) e de instituições nacionais.¹⁵² Nesse seminário uma das reivindicações feitas pelos 180 participantes em seu documento final, chamado CARTA DE RORAIMA, foi: “Adoção de política de recursos humanos, com implementação de programas de habilitação de professores em nível de 2º grau, em diversas regiões”.

¹⁴⁸ PRESTES, Lauro José de Albuquerque. Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Antropologia). Universidade Federal de Roraima. Universidade Federal de Pernambuco. 2013. p. 63.

¹⁴⁹ Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano I, nº 1, setembro de 1992, Boa Vista/RR. p.4.

¹⁵⁰ Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano II, nº 2, março de 1993, Boa Vista/RR. p.2.

¹⁵¹ *ibidem* . p. 4.

¹⁵² NOGUEIRA, Elizabeth Melo. PERUSSOLO, Leyla Soares de Souza. Educação Indígena em Roraima: o Magistério Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p.94.

Para Nogueira e Perussolo (1996), o seminário apontou para a urgência da capacitação de recursos humanos, preferencialmente dos grupos étnicos de Roraima, para atuarem em suas áreas de origem. Afirmando ainda que, a “proposta pedagógica que sustentaria tal capacitação, estava apoiada no direito à diferença e no resgate da língua materna para aqueles grupos ou indivíduos que por qualquer razão não eram mais falantes de suas línguas”.¹⁵³ As lideranças e professores indígenas desejavam uma educação indígena condizente com suas realidades, mas para que isso fosse efetivado ao longo de encontros e reuniões, começaram a perceber a necessidade de capacitá-los.

O NEI e o Departamento de Ensino, realizaram reuniões para debater a proposta e dar encaminhamentos. Elaboraram uma circular, a nº 1/92, que foi encaminhada aos professores, para que pudessem refletir com as comunidades e seus líderes em torno do Magistério Indígena.¹⁵⁴ O NEI quis ampliar e aprofundar a discussão em torno do Magistério Indígena. Convidou, então, os representantes da Escola de Formação de Professores, do Centro de Ciências e do recém-inaugurado Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) a participarem do Grupo de Trabalho que estava elaborando uma proposta de Curso de Habilitação ao Magistério, em nível de 2º Grau, para professores indígenas. Aproveitando a vinda a Roraima de uma das assessoras do NEI, a professora Aldema Menine Trindade, da Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, foi realizada mais uma reunião, que possibilitou definir as questões pendentes. A ideia era elaborar o projeto para que fosse encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, a fim de que o curso pudesse começar em janeiro de 1994. Dentro das discussões foi pensado que a primeira etapa seria realizada no CEFAM, que ofereceria até alojamento e alimentação para os cursistas.¹⁵⁵

Face a tais reivindicações, a Secretaria de educação do estado de Roraima, através do NEI e do CEFAM, as organizações e lideranças indígenas elaboraram a proposta do Curso de Habilitação de Professores em nível de 2º grau, que se chamou Magistério Indígena, que ficou pronto em 1993. O curso com duração de quatro anos e estágio profissionalizante esteve dividido em 8 etapas e teve início em fevereiro de 1994.¹⁵⁶

¹⁵³ NOGUEIRA, Elizabeth Melo. PERUSSOLO, Leyla Soares de Souza. Educação Indígena em Roraima: o Magistério Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p.94.

¹⁵⁴ Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano II, nº 2, março de 1993, Boa Vista/RR. p.4.

¹⁵⁵ ibidem . p.5.

¹⁵⁶ NOGUEIRA, Elizabeth Melo. PERUSSOLO, Leyla Soares de Souza. Educação Indígena em Roraima: o Magistério Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p.95.

Para Lima (1996) através do NEI, foram abertos espaços para o pronunciamento de intelectuais, que através de questionamentos vinham contribuindo para dar à educação indígena uma contribuição à identidade étnica, afirmando-a diante dos diversos segmentos sociais, como etnias diferentes, e não as estigmatizando como culturas inferiores. Além disso, fortalece o movimento indígena e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima, que se concretizava em alianças sustentadas na defesa de seus interesses.¹⁵⁷ Melià (1979) entende isso como:

[...] a convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global, a cultura é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar para quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica.¹⁵⁸

Sobre encontros e cursos de professores indígenas, esses eventos visavam a formação política e profissional, a fim de que os professores indígenas se capacitassem para assumir a condução de suas escolas. Além de discutir os problemas enfrentados, os professores utilizavam esses encontros e cursos também para manifestar-se politicamente e acompanhar a elaboração e tramitação das leis.¹⁵⁹ Enquanto as atividades do NEI iam sendo desenvolvidas, as lideranças Wapixana nas assembleias gerais discutiam na pauta escola indígena sobre a Escola de 1º grau Sizenando Diniz na Malacacheta. Esta escola que surgiu devido a necessidade de resgatar a cultura indígena começou a formar lideranças indígenas. Em uma avaliação satisfatória, quatro alunos terminaram o 1º grau em 1992 e no ano de 1991 cinco alunos terminaram o 1º grau.¹⁶⁰

Ao pensar historicamente na postura Wapixana frente a essas lutas pedagógicas indígenas, é possível atribuir ao “Dia D” a responsabilidade pela abertura de novos caminhos para suas comunidades indígenas. Conseqüentemente com a criação do NEI e, através das suas atividades desenvolvidas, houve a criação do Centro de Formação Wapixana ou Escola de 1º grau Sizenando Diniz, nos moldes que foram pensados, com a inclusão da língua

¹⁵⁷ LIMA, José Nagib da Silva. Educação Indígena de Roraima – Rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p.176.

¹⁵⁸ MÊLIA, Bartomeu. Educação e Alfabetização. Editora: Loyola. Volume 2 da Coleção Missão aberta.1979. p.10.

¹⁵⁹ Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano I, nº 1, setembro de 1992, Boa Vista/RR. p.2.

¹⁶⁰ Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1992. p.8.

materna, produção de cartilhas na língua Wapixana e disciplinas com conteúdo de caráter tradicional indígena. Após a criação desse Centro de Formação, surgiu a demanda de professores indígenas formados no 1º grau, que precisavam de uma formação específica para continuarem atuando em suas comunidades. A demanda começou a ser atendida de forma gradativa, desse modo o NEI e a OPIR pensaram em torno do Magistério Indígena, lançando propostas a Secretaria de Educação. As aulas do Magistério Indígena tiveram início em janeiro de 1994, funcionando em dois turnos no espaço do CEFAM, que também os servia de alojamento. A grade curricular do Magistério Indígena esteve dividida em duas modalidades: formação geral e formação especial.¹⁶¹

Figura 2: Grade curricular do Magistério Indígena – Formação Geral.

Grade curricular do Magistério Indígena	
<i>Formação Geral</i>	
Disciplinas	Carga Horária
[Conteúdo oculto]	

Fonte: Núcleo de Educação Indígena, 1986. Histórico do Núcleo de Educação Indígena. NEI.

¹⁶¹ NOGUEIRA, Elizabeth Melo. PERUSSOLO, Leyla Soares de Souza. Educação Indígena em Roraima: o Magistério Indígena. In: ASSIS, Eneida. Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p.96-99.

Figura 3: Grade curricular do Magistério Indígena – Formação Especial.

Formação Especial				
Disciplinas	Carga Horária			
	Intensiva	Não Intensiva	Total p/a	Crédito
• Fundamentos da Educação/ Psicologia	100	50	150	5
• Antropologia Cultural	60	30	90	3
• Estrutura e Funcionamento do 1º Grau	30	30	60	2
• Metodologia da Língua Portuguesa e Materna	200	100	300	10
• Metodologia de Estudos Sociais	100	50	150	5
• Metodologia da Matemática	100	50	150	5
• Metodologia das Ciências	100	50	150	5
• Metodologia da Educação Artística	40	20	60	2
• Metodologia dos Jogos e Recreação	40	30	60	2
• Introdução à Pesquisa	90	30	120	4
Total	860	430	1.290	43
• Prática de Ensino/Estágio Supervisionado			470	14
Total de Formação Geral: 1500/50 CD.				
Total de Formação Especial: 1.290/43				

Fonte: Núcleo de Educação Indígena, 1986. Histórico do Núcleo de Educação Indígena. NEI.

A professora Leyla Perussolo, que foi uma das coordenadoras do Curso de Magistério Indígena no período de 1993 a 1995, relata que essa grade curricular e a convivência com os alunos indígenas expressavam a consciência da identidade cultural, mas que também causaram alguns choques. Como o curso era em etapas, em regime modular, causava certa inquietude nos alunos indígenas pela falta de hábito de se manterem presos a um espaço fechado (sala de aula) durante muito tempo. Outro choque foi a carga horária, que era rígida, os alunos assimilavam as informações em um curto tempo. Outro ponto foi a introdução de um padrão urbano de alimentação. Mesmo com o acompanhamento de uma

nutricionista, parte dos alunos teve febre alta, falta de apetite e debilidade física. Embora o choque fora sentido pelos alunos indígenas, esses fatores não refletiram em desistências, pelo contrário, resultaram na formação de quase 500 professores indígenas, até 2001.

Fazendo uma rigorosa observância, a partir das entrelinhas, a organização dos professores indígenas como um dos frutos das assembleias gerais de tuxauas, fez com que os indígenas pensassem a respeito da sua própria cultura. Assemelhando-se com o que Hall (2006), considera enquanto “as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança”¹⁶², esses atributos permearam-se em um dos espaços significativos para a história Wapixana, que é a escola.

De acordo com Terry Eagleton (2005):

A cultura pode ser entendida como o conjunto de valores, crenças, costumes e práticas que caracterizam o modo de vida de determinado grupo social. Esse conjunto possibilita ao indivíduo inserir-se e interagir em seu grupo social, pois lhe permite negociar “maneiras apropriadas de agir em contextos específicos”.¹⁶³

Assim, a cultura inclui, conforme o autor, aquilo de que vivemos e aquilo para o que vivemos, como “afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual”.¹⁶⁴ No contexto Wapixana, os professores pensavam sobre que tipo de valores, costumes e práticas estariam se perdendo ou se esquecendo, assim como o que haviam se constituído ao longo de seus processos históricos. O “resgate” ou a busca pelo que foi perdido, permeava as memórias, o cotidiano e as relações sociais como herança dos antigos, de maneira que todas as peças eram importantes na construção cultural. Por isso a escola foi e é tão importante para os Wapixana, pois ela pode ser um instrumento poderoso de afirmação de identidades, de valores e de conhecimentos indígenas.¹⁶⁵

Pensar sobre sua cultura indígena e, sobretudo, as múltiplas faces de identidade, os fez compreender que suas raízes históricas foram marcadas por turbulentos acontecimentos, de tal modo que a cultura passou por inúmeros processos de transformações e reelaboração de identidades. Os Wapixana podem ser inseridos no contexto da crise de identidades. Hall (2006) esclarece a referida “crise”, explicando que “[...] as velhas identidades, que por tanto

¹⁶² HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.58.

¹⁶³ EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.p.55.

¹⁶⁴ ibidem .184.

¹⁶⁵ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.p.168.

tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”¹⁶⁶. Esta reflexão de Stuart Hall tem permeado a maioria das discussões sobre identidade, nos mais variados campos do conhecimento, pois a “crise” é entendida como um efeito de uma mudança estrutural que vem ocorrendo na sociedade com a pós-modernidade e é “vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”¹⁶⁷.

As populações indígenas não ficaram fora dessa conjuntura. Nas sucessivas transformações batizadas pelo mundo “branco”, uma hora assumiam a identidade de índio selvagem, índio arredo, índio hostil, índios traidores, índios em vias de integração, índios civilizados, índios integrados, caboclos e peões. De todas as maneiras, seus processos históricos justificam o modo como eram reconhecidos pelos não-índios, mas era preciso compreender como eles mesmo se reconheciam, que identidade era essa que os deixava com dúvida a cerca de si mesmo. Segundo Hall (2006) “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”,¹⁶⁸ essa afirmação contraria a concepção positivista de identidade fixa, essencial ou permanente. Conforme Silva (2000), a identidade “é um significado – cultural e socialmente atribuído”¹⁶⁹. Por isso, ela não é “fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.”¹⁷⁰

Para João Pacheco de Oliveira (1999), as culturas estão inseridas numa perspectiva de “uma história constitutiva, que integre em diferentes temporalidades”.¹⁷¹ No contexto étnico John Manuel Monteiro (1999) chama de reelaboração de identidades indígenas, repensar trajetórias históricas ou processos históricos das populações indígenas no Brasil, analisando sobretudo como sujeito histórico até entender que a busca pelo que supostamente

¹⁶⁶ HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.7.

¹⁶⁷ ibidem . p.7.

¹⁶⁸ ibidem . p.12.

¹⁶⁹ SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.89.

¹⁷⁰ ibidem. p.97.

¹⁷¹ OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: ContraCapa, 1999. p.34-35.

foi perdido não ficou somente no passado.¹⁷² Os movimentos de reafirmação étnica no Brasil têm crescido notavelmente. Como as populações indígenas na década de 70, por exemplo, tinham dúvidas a respeito de sua própria identidade, - se era índio, caboclo ou civilizado - através dos movimentos sociais elas assumem o ser “índio”, ainda que não sejam dotados de costumes tradicionais, mas como (re) nascimento étnico.

2.3 A Carta de Canaúanim: a gênese do ensino superior indígena

A Organização dos Professores Indígenas de Roraima, desde a sua criação, vem protagonizando, do ponto de vista político, relevante papel em frente à história da educação indígena no País. Sua constituição nasceu a partir da realização de encontros de lideranças, plenárias e assembleias estaduais, regionais e nacionais, em que eram apresentados seus descontentamentos e suas propostas para a consolidação da educação escolar em áreas indígenas.¹⁷³ A OPIR foi constituída formalmente com a finalidade de promover a educação indígena, a partir dos anseios indígenas, assegurando a formação dos professores indígenas, dando suporte na preparação de material didático nas diversas línguas maternas e apoiando as lideranças indígenas na defesa de seus direitos. Iniciou seus trabalhos no contexto da criação do Núcleo de Educação Indígena (1986) juntamente com o Magistério Indígena (1994).

A formação dos professores indígenas em nível superior era uma das preocupações da Organização, já que a demanda por vagas surgiu após a formação no magistério indígena, de aproximadamente 470 professores indígenas formados, estimativa de 2001. O que possibilitaria, gradativamente, a ocupação dessas vagas nas escolas indígenas por profissionais das próprias comunidades, bem como a ocupação de cargos de direção e supervisão da Divisão de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação.¹⁷⁴ O momento sinalizava que era necessário avançar na formação destes professores. No mês de outubro de 2000, a OPIR elaborou um seminário com a finalidade de discutir a formação de

¹⁷² MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. p.237–249. In: NOVAES, Adauto (org.). A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.p.237-238.

¹⁷³ PRESTES, Lauro José de Albuquerque. Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Antropologia). Universidade Federal de Roraima. Universidade Federal de Pernambuco. 2013. p. 63.

¹⁷⁴ GONÇALVES, Marly Cadete. Formação de Professores Indígenas e articulação de saberes: aspecto da Licenciatura Intercultural do Insikiran /UFRR na Comunidade do Canaúanim/RR. In: Revista Textos&Debates. Boa Vista, n.18, 2010. p.554.

índios em nível superior no estado, o contexto agora era outro. Esse seminário, denominado II Seminário de Educação Indígena de Roraima, foi realizado na Comunidade Canauanim, no Município do Cantá e teve como tema: A formação em nível superior. Nesse seminário durante as discussões, em consenso, os professores indígenas aprovaram uma proposta que foi encaminhada à UFRR, na qual foi solicitada a criação de um espaço institucional dentro da universidade, com a finalidade de atender as necessidades de formação e habilitação plena dos professores indígenas de Roraima.

De acordo com Sena (1997):

Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais, no cotidiano da aldeia. Portanto, a exigência de uma formação em nível superior se dá através de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como linguísticas, e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.¹⁷⁵

Nessa linha de pensamento, instigar o diálogo entre o saber tradicional e o saber acadêmico seria dominar novos tipos de saberes. Tendo como base a proposta da OPIR, a UFRR e entidades parceiras discutiram a criação de um Núcleo de Formação Indígena, que deveria começar a funcionar em 2001. O Núcleo teria como finalidade criar cursos que respondessem às necessidades de aprendizado e de produção de conhecimentos das comunidades indígenas, oferecendo uma formação diferenciada aos professores e estudantes.¹⁷⁶

No II Seminário de Educação Indígena, na maloca Canauanim, com participação de professores do Chile, Quito, Mato Grosso e Venezuela, o professor Enilton André, coordenador da OPIR, relatou que os professores indígenas estavam passando por algumas dificuldades para realizar o vestibular tradicional. Uma delas é a diferença entre critérios do vestibular e a formação diferenciada (Magistério Indígena). Como a legislação permite e garante ao índio uma formação diferenciada, a exigência de um ensino superior para os indígenas era o eixo dos debates. Em contrapartida, a UFRR se manifestou afirmando não ter professores especializados na formação diferenciada para o índio, dessa forma a OPIR

¹⁷⁵ SENA, Vera Olinda. Formação do professor indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. VEIGA, Juracilda (orgs.). Leitura e escrita em escolas indígenas. Campinas: ALB, 1997.

¹⁷⁶ LIMA, Telma Vieira. Educação Indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Políticas Públicas). São Luís, Maranhão. 2009. p.77.

participaria da seleção de professores para o curso superior,¹⁷⁷ a temática do ensino diferenciado era muito nova e a universidade não estava com um corpo docente preparado.

O documento enviado a Reitoria da UFRR, era um ofício que recebeu o nome de “Carta de Canaunim”. Neste ofício, a OPIR sugeriu a criação de um curso de Licenciatura Indígena, que habilitasse os professores nas diferentes áreas do conhecimento, com grade curricular diferenciada, oferecendo várias alternativas referentes ao que a associação chama de habilitações tradicionais como: Licenciatura Indígena em História, Matemática, Biologia, Filosofia, Artes, Física, Química, Sociologia, etc. Mas, também, habilitações nas novas disciplinas que estão sendo pensadas para as necessidades pedagógicas das comunidades indígenas, como: Antropologia, Economia, Informática, Direitos Indígenas, Ecologia, Linguística e Línguas Maternas.¹⁷⁸

A OPIR fez ressalvas quanto a metodologia de ensino e de avaliação. Considerando o período de aulas presenciais nos tempos de férias dos professores, determinou alguns critérios que deveriam ser observados para o ingresso dos candidatos indígenas na Universidade Federal de Roraima. O candidato deveria ser professor indígena, com formação completa no ensino médio. Deveria, também, ser professor que atuasse na área e fosse comprometido com a educação escolar indígena e comunidades, ser sócio contribuinte da OPIR, ter o compromisso de retornar para a área após concluir o curso de formação.¹⁷⁹ A OPIR menciona, ainda nesse ofício, alguns direcionamentos que deveriam ser observados para a seleção dos professores formadores dos cursos, mencionando como requisitos: o compromisso com a causa indígena e a formação acadêmica mínima de Mestrado, exceção feita aos professores de línguas indígenas. O professor deveria, ainda, estar em concordância com as orientações e ideias da OPIR, ter conhecimento da realidade indígena; ter conhecimentos específicos referentes à área do conhecimento que iria ministrar.¹⁸⁰

Como forma de participar das discussões referentes a constituição do espaço institucional, a OPIR sugeriu uma composição interinstitucional para estudar a proposta do curso, composta pela UFRR, além das seguintes instituições: Conselho Indígena de Roraima

¹⁷⁷ Folha de Boa Vista, 15/09/2000, p.10.

¹⁷⁸ LIMA, Telma Vieira. Educação Indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Políticas Públicas). São Luís, Maranhão. 2009. p.79.

¹⁷⁹ LIMA, Telma Vieira. Educação Indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Políticas Públicas). São Luís, Maranhão. 2009. p.80.

¹⁸⁰ *ibidem* . p.80.

(CIR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental (TWM), FUNAI, SEE/DEI, cada um com um representante.¹⁸¹ A OPIR encerra o ofício dizendo-se confiante no futuro da proposta em pauta e na sua melhoria das condições de vida e de formação dos povos indígenas do Estado de Roraima.¹⁸²

É interessante colocar que o processo de discussão sobre a proposta pedagógica formulada pelas organizações indígenas, particularmente a OPIR, perdurou por dois anos, enfrentando, durante esse processo vários obstáculos, principalmente, de cunho normativo. Ou seja, essas propostas entravam em discordância com as diretrizes propostas pelo MEC, que tinha dificuldades jurídicas para o encaminhamento das mesmas.¹⁸³

Meliá (2000) parte do pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. Neste sentido, afirma que “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos”.¹⁸⁴ Se em tese concordamos com esta afirmação, reconhecemos, entretanto, o muito que se tem a caminhar nessa direção, enfrentando relações de poder extremamente desiguais.

Essa mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e diferença, na prática são, conforme Luciano (2006):

As escolas indígenas diferenciadas pautadas em ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. As experiências levam em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar a ser conduzida pelos próprios povos indígenas.¹⁸⁵

Foi assim, diante desse cenário educacional, que se começou a pensar nessa autogestão conduzida pelos próprios indígenas. Foi também quando as instituições indígenas

¹⁸¹ *ibidem* . p.81.

¹⁸² *ibidem* . p.81.

¹⁸³ *ibidem* . p.81.

¹⁸⁴ MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena na escola: educação indígena e interculturalidade, Cadernos Cedes 49. 2000. p.16.

¹⁸⁵ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.p.159.

se mobilizaram e pleitearam em conjunto com a sociedade civil o atendimento da demanda pelo ensino superior indígena. Diante disso, foi constituída uma proposta de criação de licenciatura intercultural, que enfrentou alguns obstáculos institucionais e normativos, mas que alcançou seu objetivo de despertar a sociedade para essa nova realidade no estado.¹⁸⁶

De acordo com Marilena Chauí, que aponta no prefácio da obra *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*, de Eder Sader, como os movimentos sociais articulados com o movimento indígena são capazes de produzir um novo sujeito; um sujeito coletivo; um sujeito diferente do moderno que é um sujeito individualista e racional. É um sujeito coletivo que ganhou visibilidade pública.

Gerson Rodrigues de Albuquerque¹⁸⁷ legitima as lutas como fortalecimento de laços coletivos, de sentimentos comunitários, enquanto trabalhadores, de manutenção de suas residências, roçados, sacrifícios e privações, da longa jornada de trabalho, da fome, das doenças, enfim, de seu espaço territorial, cultural e social, que possibilita identificar-se como tendo e sendo parte de problemas que devem ser solucionados em conjunto.

Para Bruno (2006) “A pedagogia da força e da violência”, tão empenhada em convencê-los de sua “condição de inferioridade” (...) teve uma importância fundamental nos processos históricos nos quais aflorou o desejo, entre os professores indígenas, pela educação escolar nas aldeias.¹⁸⁸

Para Melià (2000), é certo que [...] os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.¹⁸⁹

A proposta de formar indígenas como professores para atuarem nas escolas de suas comunidades é, sem dúvida a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidade.¹⁹⁰

¹⁸⁶ LIMA, Telma Vieira. Educação Indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Políticas Públicas). São Luís, Maranhão. 2009. p.82.

¹⁸⁷ ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. *Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras*. Rio Branco: EDUFAC, 2005. 177 p. (Série Dissertações e Teses).

¹⁸⁸ BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Pra frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). *Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2006. p. 244.

¹⁸⁹ MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. p.11.

¹⁹⁰ GONÇALVES, Marly Cadete. Formação de Professores Indígenas e articulação de saberes: aspecto da Licenciatura Intercultural do Insikiran /UFRR na Comunidade do Canuanim/RR. In: *Revista Textos&Debates*. Boa Vista, n.18, 2010. p.548

Outro pressuposto entende a escola não como único lugar de aprendizado. É extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, que podem contribuir na formação de uma política e uma prática educacional adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual.¹⁹¹

De fato, percebo e compreendo a escola, como um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e aniquilar as culturas indígenas, e que hoje na mão dos próprios povos indígenas passa a ser um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades.¹⁹²

Essa caminhada histórica dos povos indígenas, na busca pela construção de sua autonomia, liberdade e protagonismo, por meio de lutas dentro de organizações através do uso da educação escolar, fez com que essas populações indígenas se motivassem a buscar parcerias, de modo a elaborarem seus próprios projetos alternativos de educação indígena, construídos a partir da autodeterminação comunitária.¹⁹³

¹⁹¹ SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. p.64.

¹⁹² idem.

¹⁹³ COSTA, Carlos Odilon de. Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena. Dissertação de Mestrado em Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2005. p.37.

CAPÍTULO 3

A REAFIRMAÇÃO ÉTNICA DOS WAPIXANA

3.1 Instituto Insikiran: da criação à formação dos professores indígenas

Foto 3: “Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena”



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

A trajetória Wapixana por meio dos movimentos indígenas e nas discussões acerca das duas faces de educação para índios e a educação indígena em si, encontrou caminhos para que os Wapixana fossem, além de reconhecidos, respeitados. Conforme Deparis (2007) “[...] os povos indígenas atuaram historicamente dentro de uma dinâmica de resistência, lutando contra o extermínio, reivindicando seus espaços e reafirmando a importância da diversidade

cultural”¹⁹⁴.

Com o êxito das assembleias gerais de tuxauas no final da década de 70; a consolidação do movimento indígena com a constituição do Conselho Indígena do Território Federal de Roraima, posteriormente passando a ser o Conselho Indígena de Roraima; bem como o surgimento da Organização dos Professores Indígenas de Roraima, o cenário da educação indígena configura sucessivas conquistas. Da discussão da inclusão da língua materna nas escolas indígenas, passando pelos conteúdos condizentes com suas realidades até a criação do centro de formação Wapixana, começou a se pensar que não bastava apenas constituir uma escola indígena. Era necessário também refletir sobre a formação dos professores indígenas. Essa formação, à medida que foi ampliada a oferta do Ensino Fundamental e do acesso ao Ensino Médio, resultou no crescimento da demanda pelo Ensino Superior.¹⁹⁵ Desse modo foram criados o Núcleo de Educação Indígena em Roraima (NEI/RR) em 1986, que dentro de suas atividades permitiram o diálogo para que houvesse a formação de professores indígenas por meio do Magistério Indígena Parcelado (1994). Para a OPIR a formação dos professores indígenas em nível superior ainda era uma das preocupações da Organização, com a formação de 470 professores indígenas formados pelo Magistério Indígena (Nível Médio), o momento indicava que o caminho da formação precisava avançar.

A Carta de Canuanim no ano de 2000, muito citada pelos professores indígenas se tratava de um ofício, que sugeria a criação de um curso de Licenciatura Indígena para habilitar professores indígenas nas diversas áreas de conhecimento. Essa carta tem até hoje grande representatividade e valor meio aos povos indígenas por ter sido o fruto de uma reunião dos professores indígenas que desencadeou na criação do Núcleo Insikiran, atualmente Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, em 2001, que funciona dentro da Universidade Federal de Roraima.

A UFRR é a instituição federal de ensino superior pioneira no Brasil na implantação de um curso específico de graduação para a formação de indígenas, de modo específico, diferenciado e intercultural. Recebe o nome de Insikiran, por conta da mitologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, sendo para os índios Macuxi um dos filhos

¹⁹⁴ DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007. p. 67.

¹⁹⁵ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.p.162.

guerreiros de Makunaimî, irmão de Anikê, integrando toda a cosmologia de criação dos indígenas dessa região, segundo a tradição e cultura desses índios.¹⁹⁶

A atual diretora do Instituto Insikiran enfatiza que essa formação para professores indígenas foi possível devido ao forte movimento indígena no Estado relatando:

[...] o Insikiran, o curso de licenciatura intercultural foi criado por causa da demanda do movimento indígena, não foi a universidade e o reitor, os professores na época que falaram “ah agora vamos criar um curso...” não, não foi isso, foi por causa de uma pressão e aí essa pressão foi aprovada definitivamente no Seminário Ensino Superior: conquistando espaço na formação do professor indígena que aconteceu na Comunidade Canauanim onde os presentes reivindicaram e discutiram a necessidade da formação dos professores indígenas em nível superior. Os tuxauas, as lideranças foram responsáveis através da sua organização.¹⁹⁷

Sendo assim, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, assumiu diversos papéis, além da formação para professores indígenas em nível superior. Este espaço garante a presença indígena na universidade, populações historicamente excluídas¹⁹⁸. A diretora do Instituto que acompanha o movimento indígena em Roraima antes mesmo da criação do Insikiran, considera que:

[...] primeiro nós sabemos, né, que infelizmente a sociedade e a comunidade como um todo ela tem uma dívida com os povos indígenas né assim como tem com os quilombolas né, porque infelizmente né são sociedades que ela ainda hoje embora estejamos no século XXI que tem um curso específico já na área de educação superior indígena, mas nós sabemos que ainda há um grande preconceito com as populações indígenas e nosso Estado de Roraima, infelizmente né ele é um estado anti-indígena sempre responsabilizando os indígenas por não ter um desenvolvimento que eles acham que tem que ter né, existem vários tipos de desenvolvimentos. Então eu acho importante porque é como se houvesse essa dívida com os povos indígenas, poderia até dizer que está aí pagando essa dívida oferecendo esse ensino de educação superior indígena. Por outro lado, os indígenas enquanto sociedade, enquanto povos eles têm o direito de ter uma educação diferenciada né por vários fatores né a sua cultura, a sua língua, a sua forma de ver o mundo, e existem legislações tanto brasileiras quanto internacionais que garantem essa especificidade de educação né, já que estamos falando de educação. Então é importante porque eles têm esse direito de ter uma educação e uma formação diferenciada.¹⁹⁹

¹⁹⁶ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez. 2011. p. 605-606.

¹⁹⁷ SILVA, Ise de Goreth. **A criação do Instituto Insikiran de formação superior indígena**: depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR:2014.

¹⁹⁸ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez. 2011. p. 603.

¹⁹⁹ SILVA, Ise de Goreth. **A criação do Instituto Insikiran de formação superior indígena**: depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR:2014.

Porém, nesse contexto é necessário salientar que entre vários professores Wapixana em formação, apenas um afirma não compreender muito bem o diferenciado e intercultural. Em sua fala é perceptível uma crítica à metodologia em que essa formação vem sendo conduzida.

[...] eu estudei um pouco de antropologia assim eu percebo muito que nessa ideia que o diferente está na questão cultural, né, então acredito que pra se criar uma educação específica e diferenciada acredito que ela deveria ter sua...uma metodologia específica, eu sei que a metodologia nossa, ela é tradicional, né, não é aquela coisa que vem montada e escrita, então pra mim, pra ser diferente ela devia seguir nessa lógica, né, que a escola produzisse conhecimento, a partir da construção dentro da comunidade e não buscar fora, né, então pra mim acho que o diferente é isso, é você tratar da questão da língua indígena, da questão da arte, da questão da produção dentro da comunidade porque tudo isso envolve, né, é uma série de fatores que eu acredito que existem dentro da comunidade que é o diferente, só que hoje eu acredito que como as coisas se modernizaram tanto que acabou na verdade mesclando ali o que é conhecimento do sistema normal, assim não é que o indígena é anormal (sorriu), é que o sistema que tá aí, então assim eu acredito que ele hoje predomina muito na questão das comunidades indígenas.²⁰⁰

A principal crítica ao longo de sua fala é que ele não consegue ver um diferencial de uma escola da cidade para a escola da comunidade, que a comunidade e a formação de professores incorporou a metodologia das escolas não-indígenas. No entanto, a proposta do Instituto por meio da interculturalidade é justamente permitir esse diálogo entre o modelo da cultura dominante com a cultura indígena. Há um desafio e há um esforço por parte dos professores formadores em articular essas metodologias e esses saberes, os “tumultos” de pensamento é visível principalmente com os alunos que estão recentes no espaço do Instituto, é uma dúvida inicial passível de crítica, mas que ao longo dos anos na formação passa a ser compreensível.

O Instituto Insikiran prevendo de imediato a formação de professores indígenas criou o curso de Licenciatura Intercultural em 2001, em 2009 o Bacharelado em Gestão Territorial e o Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena em 2012. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura Intercultural, aprovado em 2002, este curso possui três princípios norteadores da proposta pedagógica: a transdisciplinaridade, a interculturalidade e a

²⁰⁰ RODRIGUES, Roberlândio Messias. **A vida na comunidade e a formação de professores indígenas:** depoimento [jan. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

dialogia social²⁰¹. O professor indígena que cursa a Licenciatura Intercultural tem a opção de escolher em qual área de habilitação será a sua formação, essas áreas de habilitação são Comunicação e Artes (CA), Ciências da Natureza (CN) e Ciências Sociais (CS). O grande desafio da formação de professores indígenas tem sido atender a estes três princípios que são a base da proposta pedagógica. É necessário realizar discussões para que se possa harmonizar o saber indígena com o saber acadêmico ou científico. Sendo assim é válido considerar alguns pressupostos teóricos que possibilitem a reflexão a cerca desses conceitos.

A transdisciplinaridade a partir de Basarab Nicolescu é um movimento que se estabelece "entre", "através" e para "além" das disciplinas cuja dinâmica consolida-se na "coerência", na "legitimidade" e na "articulação" de saberes que se desdobram no seu difícil exercício ²⁰². A transdisciplinaridade tem como possibilidade a ampla compreensão do real, como “renascimento e uma nova consciência”, instigando a tomar consciência do ser histórico. Compreender-se historicamente não significa somente o entendimento de uma lógica cuja razão crítica está na base de explicações conjunturais e econômicas, mas sim e também, reconhecer-se “trans-histórico” e responsável por um pensamento de si, do contexto e do complexo.²⁰³

Para Rodrigues (2000):

O pesquisador e educador transdisciplinar é um "resgatador de esperança", porque propõe a ressurreição do sujeito que resiste, apesar de tudo, a qualquer tipo de dogma, de atitudes ideologizadas, para construir os projetos do futuro. Trata-se de uma atitude e de uma visão cujo sentido consiste em superar-se, ultrapassar os limites do próprio sentido.²⁰⁴

Nessa linha de pensamento, da transdisciplinaridade, partindo para o contexto do Instituto Insikiran o “romper” com as tradicionais disciplinas dos currículos, na maioria dos cursos de graduação na educação superior, é uma tentativa de ruptura desse modelo tradicional na pedagogia do ensino brasileiro. Os chamados temas contextuais, e não disciplinas, na formação do professor indígena reforça, conforme Freitas (2011), “a ideia de uma visão holística dos saberes indígenas em interação com as demais formas de

²⁰¹ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez. 2011. p. 606.

²⁰² NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. Triom: São Paulo, 1999. p.22

²⁰³ RODRIGUES, Maria Lucia. Caminhos da Transdisciplinaridade – fugindo a injunções lineares. In: Revista Serviço Social e Sociedade, N. 64, Ano XXI, São Paulo, Ed. Cortez, Nov/2000.

²⁰⁴ idem.

conhecimento, caminhando para esse diálogo intercultural e exercício da transdisciplinaridade como pressuposto da prática docente”²⁰⁵. Esse diálogo intercultural ou a interculturalidade está presente em diversos projetos de educação escolar indígena, sendo um dos princípios do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), assim como sendo um dos princípios norteadores no espaço do Instituto Insikiran.

É importante ressaltar que este é um dos pontos sempre discutidos entre os professores formadores do Instituto Insikiran, pois é necessário avaliar até que ponto está havendo a interação entre a cultura indígena e a envolvente, e de que forma essa relação vem favorecendo na formação dos professores indígenas. A interculturalidade nada mais é que um diálogo entre duas culturas diferentes, baseadas no respeito pela diversidade. Para Celia Collet (2006), a educação intercultural seria vista como:

[...]instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto de seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.²⁰⁶

Para os alunos indígenas que estão no espaço do Instituto Insikiran a interculturalidade os permite compreender seus próprios conhecimentos e os “códigos ocidentais” que Collet propõe favorecem em direção à avanços e a autonomia.

Candau (2005) instiga que a interculturalidade deve:

Orientar processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.²⁰⁷

²⁰⁵ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez. 2011. p. 607.

²⁰⁶ COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve Histórico. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 115-130. 2006. p. 123.

²⁰⁷ CANDAU, Vera Maria. (org.). Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In.: Culturas e Educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 32.

Dessa forma a educação intercultural evidencia que os processos de hibridização cultural são intensos²⁰⁸. “Contrastando com a concepção colonialista e etnocêntrica que persiste em existir nos dias de hoje”²⁰⁹. Nesse contexto é adequado destacar que historicamente, o primeiro país onde a proposta educacional baseada na retórica da troca de conhecimentos entre índios e não-índios e fundada no bilinguismo que ganhou o status de política oficial foi a do México, depois espalhando-se para os demais países, inclusive o Brasil.²¹⁰ O que indica um longo percurso histórico que vem se consolidando dentro da política educacional indígena.

A transdisciplinaridade e a interculturalidade de “mãos dadas” possibilitam, de uma certa maneira, a interação de múltiplas vozes, onde há troca, mediação entre professor e aluno, sendo assim um processo dialógico e não monológico.²¹¹ O processo dialógico, como defende Bakhtin, é uma atuação social, “é a forma clássica da comunicação verbal”²¹² e presente na sala de aula permite a produção do conhecimento coletivo, de tal modo que esse conhecimento, enriqueça as relações polifônicas que ali se constituem.

Pensados esses três pontos de transdisciplinaridade, interculturalidade e dialogia social como base na proposta pedagógica do Instituto, ao estar presenciando o caminhar da formação dos Wapixana neste espaço, é possível considerar que com muito esforço os professores formadores buscam atender a esses requisitos, onde o grande desafio desse processo de formação é não esquecer as matrizes da educação escolar indígena.

Ao ser criado em 2001, suas aulas não iniciaram de imediato. Antes disso, foi necessário discutir toda a proposta da formação e, com a aprovação do PPP da Licenciatura Intercultural somente em julho de 2003, as aulas da primeira turma tiveram início. Desde o princípio a etapa de estudos presenciais intensivos ocorre no campus do Paricarana da UFRR, em Boa Vista, nos meses de janeiro e fevereiro/ julho e agosto, no momento em que os

²⁰⁸ PRESTES, Lauro José de Albuquerque. Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Antropologia). Universidade Federal de Roraima. Universidade Federal de Pernambuco. 2013. p. 30.

²⁰⁹ PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. Caderno Cedes 49, 2000.

²¹⁰ COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve Histórico. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 115-130. 2006. p. 119.

²¹¹ FERREIRA, Sueli. Discurso e Dialogia na prática educativa. In: Ivanilde Moreira. (Org.). Docência no Ensino superior: Ser ou Estar professor? Eis a questão. São Paulo: Reis Editorial, 2004, v. 1, p. 51-53.

²¹² BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo Martins Fontes, 1997. p. 265.

professores indígenas estão de recesso das escolas em que lecionam.²¹³ Além da etapa presencial, são realizados os encontros pedagógicos como parte integrante na formação de professores indígenas onde os professores formadores do Instituto Insikiran se deslocam a determinadas regiões para realizarem o acompanhamento do aluno, visando aprofundar conhecimentos e discutir o andamento dos trabalhos que os cursistas desenvolvem nas suas comunidades.²¹⁴

Esta formação e a proposta em que ela tem como base busca atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando sobretudo qualidade na sua formação. Atualmente, a maioria dos professores indígenas atuantes possui a formação secundária e muitos estão em fase de conclusão da formação superior.²¹⁵ No âmbito das organizações e dos povos indígenas, a luta por uma educação escolar indígena diferenciada representava a possibilidade de retomada do controle sobre a vida de suas comunidades, que a escola e a igreja lhes haviam roubado, e aos professores, a oportunidade de conquistarem espaço social e político na luta maior de suas comunidades e de seus povos.²¹⁶

A alteridade dos professores indígenas se dá por meio de suas lutas de reconhecimento e respeito, e para acrescentar alguns se consideram lideranças indígenas ao ser professor. Waleria Garcia Ambrósio, professora Wapixana da comunidade indígena Malacacheta, ao relatar sua trajetória até a sua formação superior por meio do Instituto Insikiran avalia que as assembleias de tuxauas foram essenciais para o seu perfil profissional, ela diz:

eu comecei a participar muito cedo (do movimento indígena), quando eu vim pra cá pra cidade em 1988, 1989 eu fui a primeira secretária do Conselho Indígena de Roraima (CIR), né, e na qual tava se criando o conselho ainda estávamos sendo estruturado através daquelas assembleias no Surumu, e desde lá a gente começou a participar, eu comecei a participar e acho interessante a discussão porque é nessas assembleias que sai realmente as coisas boas para as comunidades como os projetos, as definições, coisas que tem que ser definidas em conjunto com as lideranças, o desafio da vida dos povos indígenas. E acho muito interessante como professora,

²¹³ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez. 2011. p. 608.

²¹⁴ idem.

²¹⁵ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.p158.

²¹⁶ idem.

pois as assembleias me fez entender que a partir do momento em que se assume um papel dentro da comunidade e da escola indígena nós somos lideranças.²¹⁷

Essa retomada de controle de suas vidas na comunidade se consolida por meio da escola, por meio da formação de professores e principalmente de suas trajetórias de lutas. A alteridade tão desejada dos Wapixana é a liberdade de ser ele próprio²¹⁸.

3.2 A presença Wapixana no Instituto Insikiran

A formação de professores indígenas evidencia novos atores educacionais no interior de aldeias ou comunidades. E é nos cursos de formação que é possível atribuir significados que irão definir seus perfis como professores indígenas. Nesses espaços formativos, as possibilidades de tomar conhecimento de algo e problematizá-lo é o grande caminho para refletir a partir de seu modo de vida, e pensar a sociedade em que vivemos.

Minha experiência no Instituto Insikiran iniciou em 2014 e o contato com os alunos Wapixana neste espaço possibilitou compreender melhor suas trajetórias, seus anseios, suas preocupações e seus posicionamentos frente à sociedade envolvente. Embora o nosso contato fosse intenso antes mesmo desta pesquisa, por pertencer a mesma etnia e fazermos parte do movimento dos professores indígenas em Roraima, os diálogos, a convivência no Instituto, as oralidades foram relevantes para que eu pudesse analisar suas falas. Não existe em números precisos de quantos Wapixana passaram pelo processo de formação na Licenciatura Intercultural no Insikiran, desde a sua criação. Em 2014, a estimativa de alunos juntando os três cursos e todas as etnias somava mais de 500 alunos. Mas a diretora do Instituto Insikiran ressalta que há presença mais forte de uma etnia do que outra, afirmando:

Talvez pela própria, como é que eu poderia te dizer...porque hoje a maior etnia é a Macuxi dentro do Insikiran e depois vindo dos Wapixana, essa presença maior de Macuxi é devido a maior facilidade do acesso que eles têm à cidade, porque no caso dos Yanomami, que nós temos alunos Yanomami, eles moram em área de difícil acesso, outra coisa, agora que os Yanomami estão tendo formação em nível médio, você sabe que os Yanomami dentro desses povos de Roraima eles foram os últimos, né, que realmente tiveram acesso à educação como o nosso sistema, né. Então talvez essa presença mais forte dos Macuxi é pela facilidade de acesso, as comunidades

²¹⁷ AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²¹⁸ MELIÀ, Bartomeu. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998. Uma versão anterior, “Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença”, foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1997.

indígenas estão mais próximas, eles já dominam o português, né, inclusive infelizmente nós temos muitos alunos Macuxi que não falam a língua, né, é todo um processo histórico que a gente não vai discutir aqui, mas essa deve ser a maior razão que justifique essa presença maior de Macuxi nos três cursos.²¹⁹

Considerando essa presença dos Wapixana dentro do instituto e as justificativas para a presença maior de índios Macuxi, foi muito importante constatar que um pouco de cada povo indígena de Roraima está presente nesse espaço de formação, uns se sobressaindo mais que outros, mas é um grande passo para o cenário indígena no Brasil. O Wapixana Jeferson da Silva Pinto, foi professor em inúmeras comunidades indígenas em Roraima, atualmente leciona na Comunidade Indígena Lago Grande, com formação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e em Física pela Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). Iniciando o curso de Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran em 2014, em inúmeros diálogos fez sua análise sobre a educação indígena a partir de suas experiências. Para este professor Wapixana,

A história nossa dos povos indígenas, ela vem segundo a filosofia da educação, ela é uma cultura que foi muitas vezes dizimada, né, não obedecia e nem respeitava a cultura, a tradição, as músicas, já [...] através dos movimentos sociais indígenas, nós povos indígenas conquistamos essa vaga no mercado de trabalho e a educação escolar indígena, com certeza, é o marco histórico que vai além de uma educação escolar porque eu me lembro muito bem quando a educação não era educação escolar indígena, muitos profissionais tanto professores como inspetores, como gestores, iam pra comunidade e aí inseriam certo tipo de coisas que não era adequado para os indígenas, que até hoje nós sofremos que nem o alcoolismo. Hoje o indígena, a maioria deles, não sabe fazer o manuseio do álcool, muitas vezes desestruturando sua família, o próprio ser humano mesmo, a própria pessoa, ele fica debilitado do álcool e isso aí foi uma das coisas da cultura branca que inseriram, que na época bebiam só o caxiri e o pajuarú.²²⁰

Nessa concepção do professor acerca da educação escolar indígena ele relata indicativos do quanto as populações indígenas sofrem ainda hoje ao incorporar aquilo que não faz parte de sua cultura tradicional, como é o caso do alcoolismo que vem sendo citado pelas lideranças indígenas desde a década de 70 nas primeiras assembleias.

Quanto a formação de professores indígenas através da Licenciatura Intercultural Jeferson afirma:

²¹⁹ SILVA, Ise de Goreth. **A criação do Instituto Insikiran de formação superior indígena**: depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR:2014.

²²⁰ PINTO, Jeferson da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena**: depoimento [jan. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

Eu vejo com bons olhos porque se não fosse o Instituto Insikiran a nossa educação ainda se rastejava, se você fizer um relato histórico, é dez anos atrás não existia projeto de formação de professores nem tanto para a pessoa branca como para os indígenas. Iniciou-se em 1998 o Projeto Caimbé que revolucionou a educação no estado de Roraima, e dentro do Projeto Caimbé foi inserido também o Projeto Caimbé em nível de magistério para os professores indígenas, a partir desse momento quando houve, né, esse projeto, vários colegas, vários professores tiveram habilitação, fizeram o concurso e passaram e aí como a formação é continuada houve a necessidade de segundo uma lei do Governo federal tinha que todos os professores em sala de aula tinha que ter nível superior, no mínimo pedagogia. E aí foi pensando nisso que as autoridades e nossas lideranças indígenas numa reunião lá no Canauanim conseguiram criar um curso superior que até então chama-se Insikiran, e o Insikiran não atende à demanda porque existe colegas indígenas que buscam outras faculdades como a FARES (Faculdade Roraimense de Ensino Superior), a Universidade Estadual, a Faculdade Catedral, a Estácio, a Claretiano, né, tem gente que até brinca que a Claretiano já é indígena porque 100% dos alunos lá são indígenas, então o Instituto hoje precisa ser ampliado se você observar são 60 alunos por ano e eu acho que não atende à demanda porque nós temos hoje 1500 professores no estado, isso seletivado, e a maioria deles ainda não tem a formação necessária.²²¹

O Instituto Insikiran representa para os professores indígenas o principal meio de se cursar um ensino superior em uma universidade pública, além de levar em conta o ensino tradicional indígena. Há uma preocupação de que todos os professores indígenas tenham a formação necessária para lecionar nas suas comunidades. A universidade nesse sentido ou o Instituto, executam papel transformador, desenvolvendo mentes criativas para resolver os problemas de uma sociedade.²²²

É interessante que a trajetória dos professores Wapixana que já cursaram ou estão cursando a Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran sejam muito semelhantes. A professora Wapixana Waleria Garcia Ambrósio formada em 2010 pela Licenciatura Intercultural com habilitação em CA²²³, filha de uma das grandes lideranças indígenas Wapixana (Clóvis Ambrósio), participou desde muito jovem do movimento indígena em Roraima, sendo a primeira secretária do CIR em 1989, quando seu pai era o coordenador. Nos anos de 2011 e 2012 foi gestora da Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz e, ao longo dos diálogos, a professora Wapixana recorda como foi sua trajetória. Na sua infância morou na

²²¹ PINTO, Jeferson da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena: depoimento** [jan. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²²² SEFIDVASH, Farhang. O papel da universidade na transformação da sociedade. II Congresso de Educação para Integração da América Latina-Integração e Cidadania (II CEPIAL), Maringá, Paraná, Agosto de 1994.

²²³ Comunicação e arte é uma das habilitações do curso de Licenciatura Intercultural que agrega a língua portuguesa, espanhol, informática, prática de projeto e arte indígena.

comunidade indígena Tabalascada e lembra exatamente como era a escola em meados da década de 70, relatando:

A escola de Tabalascada, primeiro, ela só tinha uma casinha de palha, né, com as paredes de barro, né, e era só uma mesmo. Tinha muitas crianças. A primeira professora nossa, lá da Comunidade Tabalascada, foi a professora Valdecéria, professor Flávio e, posteriormente, que eles da comunidade mesmo, né, e depois foi uma professora, na verdade vários professores daqui de Boa vista. As disciplinas eram Língua Portuguesa, é História, Geografia, tinha uma como é que chamava (ficou pensando) educação moral e cívica, integração social, né. Essas disciplinas de integração social, por exemplo, eram relacionadas ao que hoje conhecemos por ciências sociais e essa moral e também era relacionada a ciências sociais. Não tinha nada a ver com as outras disciplinas, assim trazendo pro atual tem tudo a ver com ciências sociais. Nessa época não tinha o ensino da língua materna. Porque na época, né, as pessoas lutavam pras crianças aprender a língua portuguesa, era o contrário.²²⁴

Nesse mesmo cenário (década de 70-80), o Wapixana Sergio Garcia Ambrósio que nasceu na comunidade indígena Tabalascada reforça:

A escola era de palha, né, como sempre no modo tradicional, ou era de palha ou no barracão, não tinha material assim, cadeira não, tudo simples mesmo. A escola era um modo tradicional, né, era muito puxado, na época da palmatória, dos cascudos, do castigo. E era muito puxado mesmo na questão da alfabetização (na língua portuguesa) e a gente não tinha a língua materna.²²⁵

As falas corroboram para o contexto da educação para índios proposto por Melià (1979), onde a educação era caracterizada pela instrução formal e sistemática. Com a imposição, a alfabetização, obrigatoriamente, tinha que ser em sala de aula, provocando situações de ensino artificiais, opondo-se à educação propriamente indígena que é informal e, na maioria das vezes, se dá por meio da transmissão oral, na rotina da vida diária e no “aprender fazendo”²²⁶.

Os Wapixana Lúndia da Silva Pereira (professora de língua Wapixana) e Josiel da Silva Pereira (professor de matemática) nascidos na Malacacheta, ao relembrar o cotidiano da educação para índios, relatam:

A escola era pequena né, tinha uma estrutura bem pequena com duas salas, né, eram as únicas salas que nós tínhamos, né. Na época não existia projetos. A comunidade

²²⁴ AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²²⁵ idem.

²²⁶ MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979. p. 52.

trabalhava assim, como é que eu posso dizer, individual, né, cada um tinha suas criações e agora já mudou muito, né, que agora trabalha através de projetos.²²⁷
Bom quando eu comecei a estudar lá já tinha um prédio né umas duas salas, já tinha o prédio no mesmo lugar de hoje, naquele mesmo lugar, no entanto que só foi ampliado pra trás, pra frente, pro lado. Tinha um quarto pros professores que iam dar aula, uma cozinha e duas salas de aula, essa era a estrutura de quando eu estudei.²²⁸

Dos Wapixana que vivenciaram os dois momentos da educação para índios e a educação indígena nos primeiros anos ao ser implantada foram Josiel e Waleria que acompanharam as mudanças nas estruturas quando se pensava em uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Waleria ao sair da comunidade indígena Tabalascada em 1985 passou dois anos em Boa Vista, e depois foi morar na comunidade indígena Malacacheta, passando a estudar no Centro de Formação Wapixana que era o sonho da família dela. É válido ressaltar que a liderança que apresentou o projeto do Centro de Formação Wapixana na Assembleia Geral de Tuxaua no início de 1986 foi Clóvis Ambrósio, pai da Wapixana Waleria. No espaço do Centro de formação Waleria afirma: “Eu comecei a entender a língua Wapixana na época que fui estudar no Centro de Formação Wapixana, eu não entendia nada, nada, nem escrevia e nem entendia nada”.²²⁹

Muito semelhante à trajetória de Waleria, o professor Wapixana Josiel fez as séries iniciais de 1ª a 4ª série no modelo tradicional não-indígena, no entanto ele relata:

Quando foi pra eu fazer da 5ª série pra frente, ela já teve uma modificação na questão da língua materna, na questão da valorização cultural, na questão da língua, na questão da roça, na questão do parixara, na questão do artesanato, e já teve essa mudança, eu vi que aconteceram essas mudanças pra cá. Eu peguei a mudança, eu peguei uma fase do tradicional mesmo na época que era só a matemática, o português, geografia e era tudo uma realidade que vinha de fora, né, a imposição mesmo que a secretaria mandava, aí já de 5ª série pra frente já vi a mudança nessa questão da própria, né, e já foi o tempo que se estudou a questão do Centro de formação Wapixana e aí de 5ª a 8ª série da época eu já tive essa oportunidade de aprender mais ainda inclusive de eu saber hoje alguma língua, algumas palavras em Wapixana, entender um pouco o Wapixana já foi devido à escola.²³⁰

Waleria após sair do Centro de Formação, cursou o ensino médio no Magistério Indígena (década de 90) e para dar continuidade à sua formação foi para o Instituto Insikiran

²²⁷ PEREIRA, Líndia da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena: depoimento** [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²²⁸ idem.

²²⁹ idem.

²³⁰ idem.

em 2007. No caso de Josiel, ele entrou na primeira turma do Magistério Indígena em 1994 e, atualmente, está cursando a Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran.

A índia Wapixana Waleria pensa que “hoje nós estamos no número reduzido, realmente, dos Wapixana dentro do Instituto, mas apesar de que a população Wapixana é menor do que Macuxi, né, é preciso ter mais parente Wapixana pra que possa fortalecer a presença da nossa etnia”.²³¹

O professor Wapixana Sergio Garcia Ambrósio, também passou pelo Centro de Formação Wapixana na Malacacheta, cursou o ensino médio no Magistério Indígena e, no período de 2005 a 2009, cursou a Licenciatura Intercultural e se habilitou nas Ciências da Natureza. Leciona atualmente, na Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz.

Semelhanças entre as trajetórias são percebidas nas falas dos entrevistados. O uso da oralidade com os alunos do Instituto gerou possibilidades de resgate de memórias. Para Paul Thompson (1992) “a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidencia dos fatos coletivos”.²³² Construir narrativas da História Indígena por meio das fontes orais tem sido interessante, pois foi possível estar em contato com pessoas que vivenciaram parte de um contexto não muito remoto, onde as lembranças estiveram ao seu alcance. De acordo com Alberti (1990), “com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas não contemporâneas”.²³³ É válido frisar que essas oralidades Wapixana são fragmentos que representam um mesmo passado, mas não representam sua totalidade. Sua construção é feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado.

A escrita e as narrativas orais são fontes que se complementam mutuamente, possibilitando a percepção de uma realidade a partir das falas e até mesmo compreendendo como os Wapixana veem o mundo ao seu redor, elucidando algumas situações.²³⁴

²³¹ AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena: depoimento** [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²³² THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 17.

²³³ ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. p. 4.

²³⁴ MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski de. *História Oral como fonte: problemas e métodos*. In: *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011. p. 98.

3.3 Narrativas Wapixana: conhecimentos tradicionais e acadêmicos

Os Wapixana ao longo do processo de formação no curso de Licenciatura Intercultural desenvolvem pesquisas e constroem suas próprias narrativas. O grande desafio é ter um olhar científico sobre seu cotidiano. Luciano (2006) contribui nesse sentido afirmando:

Os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos. Suas crenças, valores, tecnologias etc. provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico. Esta constatação é importante para desconstruir a ideia preconceituosa de que os índios são incapazes de assegurar a sua própria sobrevivência e, por isso, precisam dos brancos para ensiná-los a viver. É óbvio que os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes e desejáveis para aperfeiçoar suas condições de vida, como é o desejo de toda a sociedade humana. Mas isso não significa que sem eles os índios não possam se manter.²³⁵

A maior parte das narrativas Wapixana construídas como trabalho de conclusão de curso no Insikiran, partem de uma problemática observada dentro das comunidades ou algo que chame atenção dos alunos e merece ser pesquisado, levando em conta seus conhecimentos tipicamente tradicionais. Por outro lado, o Instituto Insikiran contribui na perspectiva acadêmica, técnica, prática e até de uma possível reconstrução social.²³⁶

Legitimar os saberes indígenas no ensino superior possibilita reflexões acerca de práticas e conhecimentos escritos por eles, sobre eles. Já que a crítica é sempre sobre escritos de não-indígenas sobre eles. “O indígena não tem que parar no tempo para afirmar sua identidade, o importante é que seus saberes e sua cultura continuem sendo transmitidos às novas gerações”²³⁷.

As narrativas devem ser entendidas como seletivas, compreendendo um determinado período, em função da escolha do que ficaria registrado. Importante observar que as narrativas

²³⁵ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.p. 169-170.

²³⁶ PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

²³⁷ GOMES, Luana Barth. Legitimando saberes indígenas na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: RS. 2011. p. 44.

são escolhas do pesquisador indígena.²³⁸ Contribuir com a História Indígena construindo suas próprias narrativas desvencilham-se daquelas remotas descrições sobre as primeiras notícias dos Wapixana que desconsideravam seus processos históricos.

Pérez Gómez (1998) na perspectiva acadêmica situa muito bem o enfoque compreensivo como prioridade do conhecimento das disciplinas como alvo da formação docente, alargando, porém, a compreensão e o alcance desta formação e da atuação do professor.²³⁹ Na perspectiva técnica, o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Na perspectiva prática, por sua vez, a formação do professor se baseia “na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática”²⁴⁰ subdividindo-se nos enfoques tradicional e reflexivo. O primeiro possui caráter conservador, acentuando o caráter reprodutor da escola e concebendo o ensino como uma atividade artesanal, em que se valoriza o conhecimento tácito. E a reconstrução social idealiza o ensino como uma atividade crítica, eminentemente ética, em que se busca coerência entre valores, princípios e ações educativas. Aqui, também, Pérez Gómez reconhece dois diferentes enfoques, por ele assinalados como: “enfoque de crítica e reconstrução social” e “enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão”.²⁴¹ Nessa linha de pensamento Candau (1996) legitima o papel do professor em refletir sobre sua prática, mas sobretudo se posicionando de maneira responsável, crítica e com compromisso político e ético.²⁴²

É importante ressaltar que no PPP do curso de Licenciatura Intercultural está garantido que os trabalhos de conclusão de curso possibilitem ao aluno indígena ser atuante na pesquisa, não como objeto, mas como o pesquisador. Um ser pensante que constitui narrativas essencialmente nativas a partir de seu olhar indígena. Atualmente o coordenador do curso de Licenciatura Intercultural, Mestre em Educação, Celino Alexandre Raposo, indígena da Maloca da Raposa (Região Raposa Serra do Sol), elucida:

²³⁸ LOPES, Vânia Viera. Fontes Orais e a construção da memória: o caso do município de Caarapó/MS. Anais do VII Encontro Regional Sul de História Oral: História Oral e integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Paraná, 2013.

²³⁹ PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor (a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.356.

²⁴⁰ ibidem . p. 363.

²⁴¹ ibidem . p. 364.

²⁴² CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996, p. 139-152.

Olha, na verdade, nós temos uma regra aqui onde o aluno depois de 4 semestres, no 5º semestre ele vai fazer diagnóstico da comunidade, então ele faz todo um levantamento e através desse levantamento pode detectar um problema, né, que está ocorrendo dentro da comunidade a qual também a altura dele né ele possa resolver o problema ou tentar, por exemplo, na escola se for um aluno de CA (Comunicação e Arte), aliás um professor de CA, então o aluno tá com problema de leitura, não sabe escrever e não sabe ler, então ele pode fazer um projeto ali e assim tentar intervir, então é um projeto de intervenção. Então não existe outra forma pra eles, não é que o aluno faça contra sua própria vontade, mas existe uma regra no PPP que permite que o aluno faça as 3 fases de estágio que é a fase 1 é o diagnóstico, aí vem o projeto político pedagógico e depois vem a implementação desse projeto e no final vem os resultados. Então são 4 cadernos de estágio né, aí no final ele vai juntar aquele trabalho dele de pesquisa e ele pode muito bem pegar o próprio tema, porque na verdade o tema já vem saindo de lá, aí ele vai procurar fazer leituras né, embasar o texto dele pra melhorar né, essa questão do TCC dele, então o tema já vem sendo abordado desde lá através do projeto de intervenção. Então ele se torna um trabalho muito interessante quando o aluno faz.²⁴³

Nesse contexto de detectar problemas, intervir através de um projeto e mostrar análises a partir dos resultados, é possível aos Wapixana e aos demais alunos indígenas compreenderem que, a partir de seu cotidiano, são sujeitos capazes de construir suas próprias histórias.

Dialogando com a Wapixana Waléria Garcia Ambrósio ela relembra de quando havia debates na sala de aula no espaço do Instituto: “eu gostava muito de discutir, se eu pudesse eu passava a aula todinha discutindo com os colegas, porque é uma coisa tão cotidiana que a gente vê lá dentro que dá pra levar pra prática e até socializar com outras vivências”.²⁴⁴

Na sua memória recorda ainda uma pesquisa que fez na comunidade sobre plantas medicinais e o desenvolvimento de um projeto de música que iniciou no Insikiran e depois foi possível levar para a comunidade Malacacheta. Parte desses saberes estão ligados à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, passados de geração a geração que se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que têm sempre um significado cosmológico primordial.²⁴⁵

Como tem sido constantemente enfatizado aqui, a formação foi o meio para ganhar autonomia e garantir reconhecimento e respeito, também tem gerado um sentimento de

²⁴³ RAPOSO, Celino Alexandre. **Instituto Insikiran de formação superior indígena**: depoimento [ago. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁴⁴ AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena**: depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁴⁵ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.p. 170.

materializar seus conhecimentos, proteger seus saberes, contextualizar com a cultura envolvente e não mais perder a memória tradicional indígena.

Parte das narrativas Wapixana construídas por meio de trabalhos de conclusão de curso envolvem reflexões tais como: o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz – Centro de Formação Wapixana/Serra da Lua, proposta pedagógica para o fortalecimento da cultura e da arte Wapixana da comunidade Pium, análise do ensino da língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Vovô Emiliano Wapixana, propostas pedagógicas para a valorização cultural Wapixana: o artesanato na aula de arte indígena, produção de material didático em Wapixana e a análise do ensino da língua nas escolas da região da serra da lua, reflexão sobre o ensino de língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Reinaldo Prill, produção de material didático na Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio manduca e fortalecer a língua e a cultura Wapixana na comunidade Serra da Moça.

Nas narrativas foi possível perceber que todas elas iniciam através de uma abordagem histórica baseada nas falas (oralidade) de índios mais antigos das comunidades, de fatos e histórias que foram sendo repassados de geração em geração. Como não foi possível estar com todos os Wapixana, como desejado, no espaço do Instituto Insikiran, considerei fundamental incluir pequenos trechos a partir dessas narrativas. As reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz – Centro de Formação Wapichana/Serra da Lua foi objeto de estudo do Wapixana Gleidson Nicasio Rodrigues, em 2010. Gleidson atualmente é professor de História da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luís Cadete na Comunidade Canauanim.

Na sua pesquisa salienta que a educação escolar indígena deve na verdade fortalecer a identidade cultural dos povos indígenas, sendo estes os objetivos traçados pelos tuxauas em reivindicação à educação específica e diferenciada, e isso deve ser trabalhado tanto na prática em sala de aula como na teoria. Gleidson problematiza, afirmando:

A educação escolar indígena apresenta um avanço muito importante, mas ainda não conseguiu a qualidade do ensino na prática, sabemos que o diferenciado para os povos indígenas não é uma forma de isolamento do mundo, mas sim uma dinâmica de construir autonomia de ter garantias em seus direitos fundamentadas na sua

diversidade cultural. Mas nem todos estão preparados para lidar com as mudanças, a quebra de paradigmas para muitos professores torna-se difícil.²⁴⁶

Na constante busca em atender às perspectivas da chamada educação escolar indígena, os professores Wapixana a partir de suas experiências externalizam sobre suas dificuldades, modelam e remodelam propostas pedagógicas. Embora sejam narrativas construídas a partir da perspectiva da Ciências da Natureza, Comunicação e Artes e Ciências Sociais todas elas envolvem o que disser respeito à sua cultura e, sobretudo, à valorização dela. Se por um lado a História oficial tenha tentado apagar a presença dos indígenas de suas narrativas, por outro lado os Wapixana expressam suas longas e ricas histórias. Estas narrativas também podem ser entendidas como fragmentos que fazem a diferença na reconstrução do passado, na construção da história do tempo presente e das identidades étnicas, como instiga Ioris (2011) em uma publicação.²⁴⁷ E como parte do processo de reafirmação étnica dos Wapixana, a emergência de dar visibilidade a sua história e ao seu povo.

Nessa linha o Wapixana Benjamim José Pinto construiu sua narrativa a partir da proposta pedagógica para o fortalecimento da cultura e da arte Wapixana da comunidade Pium, em 2012. Considerando que “toda a discussão sobre a construção de uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade é construída e sustentada em reuniões comunitárias regionais e nas assembleias gerais das lideranças”.²⁴⁸ Enfatizando ainda através da sua experiência que para fortalecer o ensino da língua materna nas escolas trabalhou como um formador, ensinando a língua Wapixana no curso de magistério para os professores que trabalhavam nas comunidades Wapixana. Segundo ele foi uma experiência muito boa ensinar a base da comunicação para que os professores pudessem aprofundar o estudo da língua com os falantes de suas comunidades. Ainda na sua trajetória desenvolveu projetos educativos com trabalhos em horta escolar, roça, piscicultura e avicultura. “Esses projetos são fundamentais para que a equipe de professores conheça de fato seus alunos, reconheça suas necessidades,

²⁴⁶ RODRIGUES, Gleidson Nicasio. O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz – Centro de Formação Wapichana/Serra da Lua. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2010. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Ciências Sociais). p.36.

²⁴⁷ IORIS, Edviges. Fragmentos que fazem a diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas. In: Revista Antropologia em Primeira Mão. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC / Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011 - v.125; ISSN 1677-7174.

²⁴⁸ PINTO, Benjamim José. A proposta pedagógica para o fortalecimento da cultura e da arte Wapixana da comunidade Pium. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Ciências da Natureza). p. 12.

sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu dia a dia e o que fazem fora da escola”²⁴⁹.

Relata que em janeiro de 2005 iniciou a vida de acadêmico no Instituto Insikiran:

No período das aulas deixava a família na Malacacheta, que fica a uma distância de 39 km de Boa Vista, e durante os dois primeiros anos ia visitá-los de bicicleta no fim de semana. Voltava toda segunda-feira pela manhã, saía às 05:00 horas, pedalava por três horas, chegava um pouco antes das 08:00 horas quando a aula já ia começar.

A partir da formação passou a compreender que o ensino da língua Wapixana focaliza a necessidade de dar ao aluno condição para que ele amplie o domínio da “língua e da linguagem”, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania e da cultura. A proposta é que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguístico sabendo ler e escrever, conforme seus propósitos e demandas sociais.²⁵⁰

[...] a educação escolar indígena deve contar com a participação da comunidade, com o objetivo de fortalecer a cultura, tomando decisões para que o projeto da sociedade coletiva continue existindo. Nesse sentido, as escolas indígenas devem construir materiais educativos que reflitam sobre a sociedade local e discutam a valorização cultural. Temos que respeitar nossas tradições culturais. Essa é nossa maior preocupação e luta. Os mais velhos são os nossos “computadores vivos” que guardam todos os conhecimentos sagrados, em relações as tradições culturais”.²⁵¹

Nesse contexto, a relevância do pensamento crítico do acadêmico indígena tem provocado e estimulado na formação de intelectuais indígenas, capazes de atender as demandas de seus povos.²⁵² Essa participação de acadêmicos indígenas em atividades de pesquisa tem contribuindo para o diálogo de saberes, “para transformar os espaços acadêmicos, em espaços de trânsito, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos.”²⁵³

²⁴⁹ ibidem . p. 13.

²⁵⁰ PINTO, Benjamim José. A proposta pedagógica para o fortalecimento da cultura e da arte Wapixana da comunidade Pium. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Ciências da Natureza). p.22.

²⁵¹ ibidem). p. 31-32.

²⁵² BRAND, Antonio. FERREIRA, Eva Maria Luiz. Acadêmicos indígenas e sua participação em projetos de iniciação científica e de extensão – A experiência do projeto rede de saberes, na UCDN. Anais: 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária 2011. As fronteiras da extensão. Porto Alegre, 2011. p.3

²⁵³ ibidem . p.4

Na análise do ensino da língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Vovô Emiliano Wapixana, realizada em 2012 pelo Wapixana Venceslau da Silva Ribeiro, traz indicativos de que a cultura indígena Wapixana está

sob controle das lideranças e professores, as suas danças são: parixara, músicas regionais em língua portuguesa, músicas nacionais, músicas de própria autoria. Como o costume é sempre produzir o pajuarú, pois, no dia da sua festa é muito difícil faltar, porque é bebendo e conversando que vão se divertindo.²⁵⁴

Carmélia Manduca Nicácio, professora Wapixana, a partir de sua narrativa intitulada *Propostas pedagógicas para a valorização cultural Wapixana: o artesanato na aula de arte indígena*, traz uma admirável observação aos idosos da comunidade.

Sabemos que existem idosos nas comunidades que sabem produzir e ainda preservam suas artes, os quais são verdadeiras “bibliotecas do saber” das tradições dos povos indígenas. E é a partir da valorização deste saber que surgiu a proposta deste trabalho.²⁵⁵

Ressalta ainda que hoje é necessário apostar na educação como forma de mudar a realidade, mas para isso acontecer é necessário mudar a educação e usá-la conforme o contexto em que está inserido. A valorização dos idosos na comunidade como “bibliotecas do saber” pretende-se por meio da arte indígena de preservar e repassar o artesanato aos jovens Wapixana. Para que não haja lacunas e descontinuidades nos saberes tradicionais indígenas. Não deixar disperso um dos aspectos que distinguem sua identidade e por meio dessa narrativa destaca a reafirmação étnica.²⁵⁶

A Wapixana Nilzimara de Souza Silva, professora de língua materna, foi uma das colaboradoras do dicionário Wapixana em 2012 e participa desde 2006 na elaboração da primeira cartilha de gramática na língua Wapixana, lançada agora em 2016. Entre inúmeras contribuições, Nilzimara, por meio do trabalho de conclusão de curso na Licenciatura

²⁵⁴ RIBEIRO, Venceslau da Silva. Análise do ensino da língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Vovô Emiliano Wapixana. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Comunicação e Arte). s/n.

²⁵⁵ NICÁCIO, Carmélia Manduca. *Propostas pedagógicas para a valorização cultural Wapixana: o artesanato na aula de arte indígena*. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2009. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Ciências Sociais). p.15.

²⁵⁶ IORIS, Edviges. Fragmentos que fazem a diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas. In: *Revista Antropologia em Primeira Mão*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC / Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011 - v.125; ISSN 1677-7174.p.7.

Intercultural, já tinha exatamente como objeto de estudo a produção de material didático em Wapixana e fez uma análise do ensino da língua nas escolas da região da Serra da Lua, o que corroborou para a elaboração dessa primeira cartilha. “Hoje em dia a maior riqueza que possuímos, nós indígenas, é o reconhecimento da nossa cultura, e um dos mais importantes é o saber valorizar a língua indígena”.²⁵⁷

Dentre essas análises, a reflexão sobre o ensino de língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Reinaldo Prill foi concretizada pela Wapixana Odalene Lourenço de Oliveira. Em uma passagem da sua pesquisa, Odalene apresenta a fala de uma importante liderança indígena, Odamir de Oliveira²⁵⁸:

O ensino da língua indígena na escola é muito importante, pois é através da língua que podemos reafirmar nossa identidade como povo. Apesar de muitos parentes e colegas de trabalho ou de estudo não valorizarem a importância da nossa língua indígena, dou o maior apoio ao ensino de língua indígena não apenas na escola como na própria comunidade.²⁵⁹

Odalene acrescenta:

[...] foi através do curso de Licenciatura Intercultural, na área de Comunicação e Arte que obtive muitos conhecimentos, sobretudo sobre as línguas, a sua importância, que passei a ter consciência e tomar iniciativa de trabalhar com a mesma. E então refletindo pensei em trabalhar para que os alunos pudessem valorizar, reconhecer, refletir e identificar a língua, como referência de origem e através disso amenizar esta situação, por isso que no primeiro momento convoquei toda a comunidade para repassar o projeto de estudo sobre o ensino da língua na qual a comunidade aprovou, e também se mobilizou a ajudar.²⁶⁰

A partir desses resumidos trechos de seus posicionamentos frente a educação escolar indígena e formação de professores indígenas torna-se evidente a diferença entre as visões de mundo e de vida que orientam os povos indígenas e como eles conduzem seus processos de aprendizagem por meio de suas lógicas e racionalidades ao constituir seus conhecimentos.

²⁵⁷ SILVA, Nilzimara de Souza. Produção de material didático em Wapixana e a análise do ensino da língua nas escolas da região da Serra da Lua. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2010. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Comunicação e Arte).

²⁵⁸ Professor do Centro de Formação Wapixana, Comunidade Malacacheta, Região Serra da Lua.

²⁵⁹ OLIVEIRA, Odalene Lourenço de. Reflexão sobre o ensino de língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Reinaldo Prill. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Comunicação e Arte).

²⁶⁰ *ibidem* . p.26.

Pode-se concluir que cada cultura tem forma própria de organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos.²⁶¹

É recente a sistematização do conhecimento no mundo Wapixana, há uma grande vontade em unir o saber tradicional ao saber acadêmico, mas o comum é os povos indígenas organizarem seus saberes livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se garantem na efetividade prática e nos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano.²⁶² Nesse sentido, todas as narrativas Wapixana aqui apresentadas foram construídas a partir de estudos do seu universo indígena, estabelecendo dentro dos padrões acadêmicos o embasamento teórico. Expressa histórias que “moram” dentro deles, demonstra o engajamento com o atual movimento de se reafirmarem, expressa sua importância para a história indígena Wapixana que se reproduz na ênfase na coragem, na luta, reconhecimento e no respeito.

Para Ioris (2011)

São narrativas ricamente alimentadas por lembranças passadas por gerações, prodigiosas de lembranças e imagens de um passado fragmentado [...] e que, mais recentemente, têm sido reavivadas e revalorizadas, por conta do movimento indígena de reafirmação étnica e cultural.²⁶³

3.4 Mais Wapixana: “Me sinto mais forte, com certeza. Indígena mais ainda”

A história Wapixana assim como da maior parte dos povos indígenas do Brasil foi marcada de maneira tumultuosa a partir do contato com não-índios, ou como nós Wapixana denominamos de “mundo branco”. As estruturas de um povo que tinha suas próprias histórias, sua própria organização, suas danças, suas músicas, sua bebida, seus modos próprios de ensinar sofreram reelaborações forçadas que refletiram em parte dos Wapixana uma passageira dúvida sobre sua identidade. Se reconhecer como índio integrado, índio civilizado e caboclo foram modos que em algum momento eles se identificaram como uma maneira de tentar esconder suas raízes históricas para serem bem vistos perante ao “mundo branco”.

²⁶¹ LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.p. 170.

²⁶² *ibidem* . 171.

²⁶³ IORIS, Edviges. Fragmentos que fazem a diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas. In: Revista Antropologia em Primeira Mão. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC / Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011 - v.125; ISSN 1677-7174.p.12.

Nessa perspectiva sobre ser índio, se reconhecer como tal, lutar por esse reconhecimento e, sobretudo, o respeito por ser quem de fato é, foi o grande legado das lideranças indígenas Wapixana. Presentes desde as primeiras Assembleias, muito contribuíram para as discussões sobre a língua materna e a educação que vinha sendo há anos fixada nas comunidades. Se reconhecer como índio Wapixana mesmo com tantas dúvidas teve seus significados, romper com a imagem que eles mesmo imaginavam sobre si, se referenciava ao conceito de índio genérico e romantizado. Quebrar esse paradigma os fez se perceber como sujeitos novos na história, atuando, reivindicando, se organizando.²⁶⁴

Atualmente, com autonomia e clareza sobre seus processos históricos os Wapixana em suas falas exaltam sua identidade e não se envergonham de ser reconhecidos como índios. Waléria Garcia Ambrósio acrescenta:

Pra mim ser índio é ter sua identidade revelada mesmo como indígena. Não adianta dizer 'eu sou índio hoje, aqui, porque tem um processo seletivo', e amanhã dizer eu nem sei o que eu sou, meu pai é branco minha mãe é índia. Pra mim ou é ou não é, pronto.²⁶⁵

Ao pensarmos sobre esse conceito de índio, Celino Raposo pensa e relata:

Ser índio (sorriu), ser índio é ter a própria cultura, sua própria língua, autonomia própria, uma escola com currículo próprio de aprendizado, mas não significa aquela escola de terceira, de quarta, aquela escola que é bagunçada não, é aquela escola que tem autonomia, que tem professores com vontade de trabalhar que ensinem mesmo e que os alunos aprendam a todas as propostas curriculares, que eles atendam realmente às expectativas deles dentro da comunidade né, porque na verdade as vezes se ensina muita coisa, muita tecnologia, mas lá não existe tecnologia, lá dentro tem que ensinar o respeito, como lidar com as pessoas, como trabalhar a questão cultural, como trabalhar em torno do interdisciplinar, porque extrapola um pouco da vida dele ali né. Porque eu acho também que não precisa eles se fechar num campo, mas ter conhecimento geral, universal, e além de tudo tem que ter o conhecimento próprio da comunidade né. Eu acho que é isso, usando as duas coisas que pode formar e tornar uma vida melhor, com qualidade. Embora vivendo com poucas coisas dá pra sobreviver, hoje eu escuto muito falar sobre o desenvolvimento sustentável, como é eu lidar no campo ali. Eu sou muito a favor da escola ensinar o aluno a viver. Não muita teoria, teoria e não saber em que vai utilizar.²⁶⁶

²⁶⁴ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. TORRES, Iraíldes Caldas. Diálogos Interculturais no Contexto da Formação de Professores Indígenas. Fortaleza- CE, agosto de 2013. p.12.

²⁶⁵ AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena: depoimento** [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁶⁶ RAPOSO, Celino Alexandre. **Instituto Insikiran de formação superior indígena: depoimento** [ago. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

A fala de Celino vai ao encontro do pensamento de Carlos José Ferreira dos Santos, indígena conhecido como Casé Angatu (Xukuru Tupinambá), quando explicou sobre essa relação com o “mundo branco”, e sobre incorporar algumas das formas de viver deles não os fazer ser “menos índio”. Casé disse, então: “Posso até ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou”.²⁶⁷ Graciosamente ainda constatou o porquê os “brancos” trabalharem tanto e se perguntou “quem inventou isto?” ao invés de aproveitarem a natureza.

Valorizar o “ser índio” é notável nos Wapixana, para Josiel da Silva Pereira ser diferente o faz pensar que não é todo mundo que tem uma língua, uma cultura e uma tradição:

Eu, como índio, eu acredito que eu tenho isso e muitos não têm e aí eu posso dizer que eu sou muito feliz em relação a isso né, e só tenho que agradecer a Deus, por me colocar e chegar a entender e hoje eu procuro que meus filhos possam entender né que apesar de ser indígena né tem as capacidades, tem as contribuições, é só se esforçar pra buscar os objetivos aonde a gente quer chegar.²⁶⁸

É válido ressaltar que assim como Josiel, os demais Wapixana que vivem nas comunidades mantêm hoje essa relação com os filhos, de esclarecer suas histórias, de enaltecer sua cultura, de priorizar que o seu filho aprenda a língua materna, já que parte desses pais vivenciaram um contexto marcado pela proibição do uso da língua. Essas relações muito tem favorecido para que não haja descontinuidades.

Surgem dúvidas, quando nos perguntamos sobre o que é ser índio, e a todo momento elas aparecem. Essas dúvidas decorrem dos projetos de emancipação que consistiam em apartar quem era índio de quem não era índio. O estado não queria a responsabilidade tutelar sobre aqueles que não eram mais índios, ou seja, aqueles que não apresentavam “mais” os estigmas de indianidade. Foi interessante para o Estado dizer “Esse pessoal não é mais índio”, como se ser índio fosse um processo evolutivo até a civilização. Essa “desindianização” provocou uma “desinvisibilidade” dos índios, que só pôde ser reparada a partir dos primeiros líderes indígenas, Mário Juruna e Ailton Krenak.²⁶⁹

²⁶⁷ Palestra proferida no XXVIII Simpósio Nacional de História, promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil). 29/07/2015. Casé Angatu é Doutor em História pela FAU-USP, Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em Ilhéus-BA.

²⁶⁸ PEREIRA, Josiel da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [abr. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁶⁹ CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Disponível em: <http://nansi.abaetenet.net/abaetextos/execto-quem-n%C3%A3o%C3%A9-eduardoviveiros-de-castro>. Download em 20/04/2012. Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 no Instituto Socioambiental (ISA).

Me apropriado do questionamento sem levar em conta a natureza jurídica, embora ela exista, e ousar dizer, recorrendo ao pressuposto de Eduardo Viveiros de Castro que: “Índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de ‘estado de espírito’. Um modo de ser e não um modo de aparecer”.²⁷⁰ Essa instigante afirmação vai ao encontro das ideias equivocadas que criaram sobre os índios, colocados no mesmo “bolo” como se o Wapixana, Macuxi e Yanomami, por exemplo, compartilhassem das mesmas crenças e língua, quando elas se diferenciam entre si. Não são culturas atrasadas pois elas produzem saberes, músicas, ciências e através de suas línguas conseguem perfeitamente expressar qualquer ideia. Assim como não são culturas congeladas, muito pelo contrário, são culturas em permanentes transformações, assim como qualquer outra e não devem ser pensadas como estáticas, os índios estiveram presentes no passado, mas sobretudo estão na história do tempo presente com suas ressignificações.²⁷¹

Nessa dinâmica de “perdas”, lutas e conquistas é interessante pensar mais uma vez sobre cultura, sobre como ela vai se reelaborando a partir das relações sociais, dos contextos históricos seja de maneira forçada ou harmoniosa que pela coerência é contínua.²⁷² Para Caleffi (2003), “as culturas são dinâmicas, influenciam-se mutuamente e se constroem também nos contatos com outras culturas, o que não significa absolutamente perda de identidade”.²⁷³ Cultura envolve coletividade e ao falar em coletividade não tenho pretensão em pensá-la como cultura estável, pronta e acabada, muito pelo contrário, só dá indicativos para constantes reelaborações. E a reelaboração reflete em um elemento chave, a identidade.

Até o momento do (re) nascimento étnico e de sua identidade ser posta em questão, os Wapixana sofreram preconceitos dentro e fora da comunidade. Alguns nem saíam da comunidade para não passar por certas situações, como é o caso da Wapixana Líndia da Silva Pereira, que aprendeu a língua Wapixana com seus pais, e brincava na infância cantando cantigas na língua materna. Aprendeu artesanato indígena, mas pouco ia à cidade ou participava de atividades que envolvesse a igreja.

²⁷⁰ *idem*.

²⁷¹ FREIRE, J.R Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – setembro. 2000. Manaus, Amazonas.

²⁷² EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

²⁷³ CALEFFI, Paula. “O que é ser índio hoje? ”: a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). Alteridade e multiculturalismo. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. (p. 175-204). p.195.

No caso de Josiel, ele deixa claro que estudar era um dos objetivos que ele tinha para superar isso. O preconceito veio da própria família, a mãe por ser índia Wapixana da Guiana e morando no Jacaminzão²⁷⁴, fazia com que os seus primos os rejeitasse. No relato ele enfatiza, “[...] isso me deu força para que eu pudesse superar isso, no entanto, eu quis estudar, a única forma que eu via era de estudar para superar essa situação e fazer com que viesse nos valorizar”²⁷⁵ Por outro lado, os Wapixana por diversas vezes ao chegar à cidade escutavam: “olha aquele índio e tal, veio da maloca, comedor de chibé, comedor de caxiri... aquele negócio todo, mas com o tempo isso aí foi se tornando natural, sem problema nenhum”.²⁷⁶ Não que seja natural, mas Sergio se acostumou a ser tratado dessa maneira e em outras situações, já não lhe causava estranheza. A princípio se incomodava, mas depois não dava importância para tais fatos. Com Celino Raposo foi semelhante, mas ele diz “eu nunca liguei pra isso, se eu via que era comigo eu já saía de perto, ia embora, mas como eu sou professor de línguas muita gente também tinha esse carinho, eu lidava com gente que tava me aceitando, que gostava, agora com outros eu já me mantinha distante”.²⁷⁷

Nessa trajetória de sofrer preconceitos dentro e fora da comunidade, o relato da Waléria evidencia também o preconceito que é enfrentado dentro do espaço da Universidade. Em 2007 quando iniciou o curso de Licenciatura Intercultural presenciou alguns alunos do curso de Direito com uma postura intolerante em relação aos alunos indígenas,

Eles chegaram assim “esse carro desses indígenas, esses fedidos, esses macacos” então aquilo nos doeu muito né, poxa, nós somos seres humanos também igual a eles, eu não vi nenhum animal ali, nenhum macaco, nenhum fedido nem nada então aquilo né...nós nos mobilizamos né pra discutir com eles porque aquilo. Será que vocês que são conhecedores de leis vão discutir aqui com a gente, então [...] até hoje eu não sei se aquelas pessoas se formaram em direito realmente, mas era o grupo lá da universidade de outros cursos, que não faziam parte do Instituto, mas são pessoas que estudam leis né, do direito, aquele departamento lá de direito.²⁷⁸

Essas falas acima possibilitam uma reflexão em que se percebe que a história Wapixana foi marcada de forma tumultuosa, mas que a cada dia vem sendo reconstruída,

²⁷⁴ Comunidade Indígena Wapixana na fronteira Brasil/República Cooperativista da Guiana.

²⁷⁵ PEREIRA, Josiel da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [abr. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁷⁶ AMBRÓSIO, Sergio Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁷⁷ RAPOSO, Celino Alexandre. **Instituto Insikiran de formação superior indígena:** depoimento [ago. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁷⁸ AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

porém com outros desafios a serem enfrentados. O preconceito, a rejeição a sujeitos sociais e históricos presentes na sociedade ao mesmo tempo que machuca, serve como meio motivador para que eles permaneçam na luta pelo respeito, assim como para refletir acerca do papel da universidade como espaço de formação. Marilena Chauí (2003) pondera objetivamente acerca da universidade, ao afirmar:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”²⁷⁹

No entanto, a universidade ainda que seja dividida em opiniões conflitantes, ela é a base de formação para as várias profissões que atende índios e não-índios, e a diversidade neste espaço acadêmico deve ser respeitada. Não é a primeira vez que alunos indígenas sofrem preconceito no espaço da Universidade, em caso recente o Instituto Insikiran repudiou esses atos, conforme a nota publicada:

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proclama que ‘todos os seres humanos nascem livres e iguais, sem distinção alguma, e principalmente de raça, cor ou origem nacional’. A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1968, baseia-se em princípios de dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos, encoraja o respeito universal e a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos sem discriminação de raça, sexo, idioma ou religião.

No Brasil o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 diz que: ‘Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade’, e no inciso XLII estabelece que: ‘a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei’.

É inaceitável que em pleno século XXI em uma Instituição de Ensino Superior pública federal, que tem como Missão: formar profissionais de alto nível, críticos, empreendedores, inovadores, éticos, com responsabilidade social e ambiental, contribuindo para o desenvolvimento regional e a melhoria da qualidade de vida no Estado e no país. Que vislumbra ser reconhecida nacional e internacionalmente nos campos do ensino, pesquisa e extensão na tríplice fronteira do Norte do Brasil, e que tem como valores fundamentais: Respeito às pessoas; Ética e transparência; Eficiência e efetividade; Lealdade com a Instituição; Profissionalismo, que esse tipo de fato nefasto aconteça, é importante não se calar diante de tais atos racistas que nos indignam profundamente pelo desrespeito total com os outros seres humanos.

Diante do exposto, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, criado em 2001, atualmente composto por dois bacharelados e uma licenciatura, reconhecido nacionalmente, que tem mais de 230 egressos, vem a público repudiar toda e

²⁷⁹ CHAUI, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 2003, n. 4. p.5

qualquer forma/manifestação de racismo, preconceito, intolerância e discriminação, sobretudo no ambiente acadêmico”. (I.S)²⁸⁰

Percebam que os preconceitos vivenciados no cotidiano, assim como dentro do espaço da universidade impulsionaram os Wapixana a se sobressaírem frente a essa sociedade que lhes colocava desde sempre em condição de inferioridade. Pensar as assembleias de tuxauas, o nascimento da educação escolar indígena específica e diferenciada, o magistério indígena parcelado e o Instituto Insikiran de formação superior indígena como trajetos percorridos de lutas e conquistas para os povos indígenas geram maus olhares dos anti-indígenas. Os Wapixana foram ousados, todo esse cenário influenciou no processo de etnogênese, foi um basta ao “estado branco”, chega de ser reconhecido como caboclo, índio civilizado ou índio aculturado.

Neste contexto utilizo o termo etnogênese no sentido que Bartolomé (2006) o designa como (re) surgimento de grupos étnicos considerados definitivamente aculturados, como é o caso dos Wapixana, que reaparecem no cenário social, demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos. Foi um processo pelo qual este grupo adquiriu autoconsciência de identificação, ao perceber o número de Wapixana “diminuindo”, é válido pensar que nenhum povo ou uma determina cultura nasce pronta de uma hora para outra ou se perde assim sem rastros.²⁸¹

Em síntese, se compreendemos que a cultura não é homogênea tampouco estática, a etnogênese acompanhando essa linha de pensamento refere-se ao dinamismo étnico, cujas lógicas sociais revelam uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas. “Os povos nativos sempre estiveram ali, não como fósseis viventes do passado, mas sim como sujeitos e participantes da história, como sociedades dotadas de dinâmicas próprias que transcendem as percepções estáticas.”²⁸² Para Mauro (2013), o fenômeno das etnogêneses tem sido verificada no Brasil a partir da década de 1970,²⁸³ o que me leva a pensar a partir dos movimentos indígenas espalhados pelo país.

O número de comunidades que se autodeclaram indígenas vem crescendo significativamente a cada ano, e, junto com as demandas por reconhecimento por parte do

²⁸⁰ Disponível em: <http://ufr.br/insikiran/>. Acesso: 07/01/2016.

²⁸¹ BARTOLOMÉ. Miguel A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Revista Mana, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006. p. 39-40.

²⁸² *ibidem*.

²⁸³ MAURO, Victor Ferri. Etnogênese e reelaboração da cultura entre os Krahô-Kanela e outros povos indígenas. In: Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 37-94, jan./jun. 2013. p.49.

Estado, quase sempre são apresentadas reivindicações pela cobertura de direitos diferenciados, principalmente no que tange à regularização de territórios que consideram de ocupação tradicional. A realidade desses grupos é que por um longo tempo, silenciaram suas identidades étnicas para evitar serem vítimas de discriminações e perseguições, e passaram a assumir publicamente a sua indianidade, a partir do momento que sentiram que o cenário se tornara mais propício e que a opinião pública manifestava maior simpatia pela sua causa.²⁸⁴

O processo de reafirmação étnica dos Wapixana ou a etnogênese Wapixana, resultou na “recuperação da autoestima”, sentido que Luciano (2006) sugere, pois:

O índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. Este sentimento e esta atitude positiva estão provocando o chamado fenômeno da etnogênese [...] os povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro.²⁸⁵

O “recuperar a autoestima” possibilitou aos Wapixana afirmarem que são índios sem medo das reações do outro, antes da década de 1970, serem reconhecidos como tal gerava sensação de medo, já que se autodenominar indígena era indesejável ao “mundo branco”. Isso vem justificar o fato de muitos índios tentar negar suas origens étnicas.²⁸⁶

A etnogênese, desestabilizou aquele velho conceito de índio previsto no Estatuto do Índio de 1973, e nessa emaranhada situação, coube aos antropólogos a missão de após o levantamento de dados etnográficos, legitimar objetivamente a respeito da etnicidade dos grupos estudados “A FUNAI só se convencia de que a identidade indígena de um dado grupo era “legítima” se o estudo antropológico “comprovasse” a existência de uma continuidade histórica deste com ancestrais de origem pré-colombiana.”²⁸⁷

Ouso em concordar com Viveiros de Castro em sua afirmação contundente de que “Não cabe ao antropólogo definir quem é índio, cabe ao antropólogo criar condições teóricas

²⁸⁴ *idem.*

²⁸⁵ LUCIANO, Gersem S. O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/LACED/Museu Nacional, 2006. p.33.

²⁸⁶ LUCIANO, Gersem S. O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/LACED/Museu Nacional, 2006. p.33.

²⁸⁷ MAURO, Victor Ferri. Etnogênese e reelaboração da cultura entre os Krahô-Kanela e outros povos indígenas. In: Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 37-94, jan./jun. 2013. p.56.

e políticas para permitir que as comunidades interessadas articulem sua indianidade”.²⁸⁸ Nesse jogo de ser ou não ser índio e de quem vai se responsabilizar sobre essa decisão, só demonstra o quanto os índios parecem ser tratados como objetos a disposição de uma sociedade que nada entende sobre seus anseios, onde mais uma vez querem decidir por eles, impossibilitando um diálogo intercultural mais profundo.²⁸⁹

Ainda assim, o contexto da reafirmação étnica dentro do Insikiran ao longo de toda a pesquisa em campo considero como uma reparação aos processos históricos de todos os povos, sem distinção. Para Sergio que teve grande resistência ao curso de Licenciatura Intercultural afirma:

Depois do Insikiran mudei muito minha forma de pensar. Mudou muito minha relação principalmente na comunidade né, me ajudou muito na minha formação, em eu me reconhecer um ser humano e ser indígena. Eu assumi realmente o meu papel, a minha etnia, a respeitar os povos indígenas realmente que eu não acreditava muito nessa mudança. Mas nesse momento eu acreditei muito nessa mudança em todos, a maioria de professores que estudam lá dentro volta com outra mentalidade.²⁹⁰

A Wapixana Líndia complementa ao falar sobre a importância do Instituto Insikiran:

Eu adquiri novos conhecimentos né que eu não tinha e hoje eu vejo um conhecimento diferente né de como se organiza né, como é feito, como devemos seguir né, então é um conhecimento que eu adquiri aqui no Instituto. E que continue né, formando os acadêmicos para a defesa de seus direitos né, na valorização de suas culturas e fortalecer cada vez mais [...] aqui eu me sinto mais Wapixana porque tudo que a gente tem de valor né nosso saber e com certeza aqui no Instituto a gente compartilha né com os colegas, com os professores.²⁹¹

Nessas experiências do Instituto, para Waléria só fortaleceu mais sua identidade étnica uma vez que sempre foi criada no meio da causa indígena, quando ela nasceu seu pai já era tuxaua, ele foi tuxaua durante 15 anos, então o Instituto Insikiran veio fortalecer mais a questão dos conhecimentos necessários e além disso poder executar prática diferentes.

Josiel faz uma ressalva importante sobre a formação no sentido do currículo:

²⁸⁸ CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Disponível em: <http://nansi.abaetenet.net/abaetextos/execto-quem-n%C3%A3o%C3%A9-eduardoviveiros-de-castro>. Download em 20/04/2012. Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 no Instituto Socioambiental (ISA).

²⁸⁹ MAURO, Victor Ferri. Etnogênese e reelaboração da cultura entre os Krahô-Kanela e outros povos indígenas. In: Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 37-94, jan./jun. 2013. p. 68.

²⁹⁰ AMBRÓSIO, Sergio Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena: depoimento** [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁹¹ PEREIRA, Líndia da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena: depoimento** [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

O Insikiran ele veio pra nos ajudar nessa questão, formação técnica pra organizar mais a questão do texto, a questão da nossa própria organização realmente né e a entender mais ainda como é que se funciona a questão administrativa também né. Isso o Insikiran veio além de fortalecer a questão do ensino tradicional indígena de valorizar o que nós temos lá na comunidade, essa questão do intercultural, interdisciplinar, isso o Insikiran ele vem dando essa ferramenta pra que a gente possa entender né e assim transmitir desde cedo para os nossos alunos né como trabalhar, como valorizar e como cuidar e preservar então hoje dentro do currículo do Insikiran ele traz essa ferramenta e eu creio que é um dos institutos que dentro de Roraima que tem muito a contribuir principalmente com o meio ambiente.²⁹²

Nesse unir os saberes tradicionais indígenas ao saber acadêmico na formação de professores indígenas provoca uma interculturalização porque desafia o mundo acadêmico na tentativa de se criar um paradigma da interdisciplinaridade em que as várias áreas de conhecimento devem-se dialogar com os saberes indígenas e o universo cultural de cada etnia.²⁹³

O processo de formação do professor indígena teve um grande papel na vida dos Wapixana que já concluíram e daqueles que estão em formação. Se reafirmando etnicamente com postura influenciados pela sociedade envolvente, mas sem esquecer suas raízes históricas. Sergio, acrescenta: “Me sinto mais forte, com certeza. Indígena mais ainda”.²⁹⁴ Daí a importância da interculturalidade como princípio e da ferramenta da formação pela pesquisa.²⁹⁵

Ao pensar em futuro, Celino Raposo adianta “O instituto ainda precisa né, eu acho que vai melhorar a partir do momento que tiver os próprios indígenas no comando digamos assim.”²⁹⁶ Mundo onde haja considerações efetivamente indígenas, pela experiência de ser indígena. Pelo fato de Celino ser coordenador do curso de licenciatura intercultural, sente necessidade de mais profissionais que defendam a causa indígena.

No longo processo de atuar historicamente até a reafirmação Wapixana, o professor protagoniza e ganha papel de liderança ao contribuir na formação das crianças Wapixana. Ser professor indígena é ser o conhecedor da causa, “[...] quando ele diz eu sou professor

²⁹² idem.

²⁹³ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. TORRES, Iraíldes Caldas. Diálogos Interculturais no Contexto da Formação de Professores Indígenas. Fortaleza- CE, agosto de 2013. p.18

²⁹⁴ AMBRÓSIO, Sergio Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena: depoimento** [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁹⁵ FREITAS, Marcos Antonio Braga de. TORRES, Iraíldes Caldas. Diálogos Interculturais no Contexto da Formação de Professores Indígenas. Fortaleza- CE, agosto de 2013. p.10.

²⁹⁶ RAPOSO, Celino Alexandre. **Instituto Insikiran de formação superior indígena: depoimento** [ago. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

indígena, eu conheço o meu povo, a minha realidade e sei o que vou trabalhar pelo meu povo.
”²⁹⁷ Contribuir na parte do ensino aprendizagem dos alunos e fortalecendo “as nossas escritas
né, as nossas histórias, nossas lendas...”²⁹⁸

Nessa memória coletiva, coletada e apresentada por meio das narrativas analisadas e das fontes orais aqui colocadas, torno público a percepção da história indígena escrita por uma indígena, contribuindo para a elucidação não total, mas parcial de um contexto étnico. Como se a memória ao ganhar voz por meio das falas gerasse o sentimento de identidade, no qual é o sentido da “imagem de si, para si e para os outros”.²⁹⁹ Na medida em que é extremamente importante o sentimento de um grupo em permanente continuidade.

²⁹⁷ AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁹⁸ PEREIRA, Líndia da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

²⁹⁹ POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. p.5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais carrego algumas certezas, que por meio de um cansativo e inesgotável ofício me debrucei para responder aos questionamentos e corresponder aos meus anseios iniciais. Ao “conhecer”, teoricamente, John Manuel Monteiro me permiti seguir seu conselho e pô-lo em prática nesta pesquisa. Mas que conselho seria esse? Assumi a maneira indígena de pensar e fazer a história, como uma participação indígena na construção desta narrativa.

Apropriei-me do que John Manuel chama de “Índios Historiadores”, e talvez esse foi um dos grandes desafios. Por inúmeras vezes pensei até que ponto poderia ser bom ou não para esta pesquisa o fato de eu ser Wapixana e estar pesquisando sobre esse eles, ou nós. Isso gerava confusões comigo mesma na hora de escrever.

Enfim, o protagonismo Wapixana ganhou forma e considero relevante pontuar que desde as suas primeiras notícias no relatório de Lobo D’Almada em 1787, já havia indícios de um contato com a cultura envolvente. No entanto, há uma lacuna na sua história antes desse período.

O poder do “Estado Branco” representado pela igreja católica e pelos padrões impostos pela política integracionista foi a semente que gerou e transformou tudo em língua e cultura portuguesa. Suas raízes históricas ficaram apenas na memória cultural, ganhar civilidade era mais importante para o Estado.

O desprezo às populações indígenas os fez se tornarem “invisíveis”. No caso dos Wapixana, eram vistos como caboclos ou índio civilizados/aculturados, em uma linha evolutiva até que se tornasse “cidadão brasileiro”. A tradição oral, a memória que caracterizam a forma mais autêntica de passar conhecimento no universo Wapixana ainda tem sua função de educar e transmitir valores que devem ser respeitados.

Porém, o contexto de “escolas de branco em malocas de índio”³⁰⁰ e a implantação do Internato Surumu serviu para discipliná-los e desvalorizar suas maneiras próprias de ensinar e aprender. Como sujeito histórico, os Wapixana eram lembrados apenas como índios facilitadores, benesses da cultura dominante, mas no interior dessa situação eles apenas resistiram silenciosamente.

³⁰⁰ Termo referente ao livro *Escolas de branco em malocas de índio*, de Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Durante muito tempo fiquei sem entender, por exemplo, o porquê minha bisavó e meus avós não terem ensinado minha mãe e meus tios a falarem na língua materna e, somente por meio desta pesquisa, dialogando com todos que contribuíram como fontes orais, compreendi que não era apenas uma questão de não querer ensinar, mas o contexto envolvia uma proibição de ensinar a língua Wapixana, pois herdar a língua materna denunciaria suas origens.

Sendo assim, espero que, a partir dessa leitura, os Wapixana não sejam lembrados como vítimas de seus contextos históricos, tampouco índio facilitadores e traidores, mas como povos que foram capazes de tentar reverter sua situação histórica imposta pelo poder do “Estado Branco”. Seu tempo nos bastidores estavam com dias contados, a conquista por um lugar no palco moveu a história indígena do Brasil.³⁰¹ As Assembleias gerais dos tuxauas foram esse palco que lhes deu voz, efetivamente iniciando em 1979 e permanecendo até o momento presente. Seus descontentamentos, suas angústias e seus anseios foram escutados pelas demais lideranças indígenas presente. Foi por meio destas assembleias que as lideranças indígenas começaram a perceber que seus problemas eram comuns, que eles compartilhavam de histórias muito semelhantes. Algumas marcadas violentamente pela força física e outras pela força que lhes agredia de forma silenciosamente. Os debates promovidos pelas assembleias gerais de tuxauas representam o nascimento e o desenvolvimento da mobilização indígena, que passaram então a se comprometer com o projeto de organização política criada por essa mobilização.

É importante enfatizar que as assembleias foram apenas o início de um processo sem volta, ao longo do tempo possibilitou o amadurecimento e uma consciência crítica, para combater os privilégios das velhas estruturas que estavam enraizadas. É obrigatório evidenciar que, com as assembleias gerais de tuxauas, houve a criação dos conselhos comunitários e do projeto de gado, a ampliação do projeto de cantinas, assim como democraticamente passaram a avaliar anualmente seus representantes, por meio das organizações. Em 1984 as lideranças Wapixana puxaram a discussão mais intensa sobre a educação e a língua materna. Em 1985 os representantes da UNI reforçaram a responsabilidade e a importância de se organizarem a nível nacional, cristalizando o movimento indígena e ganhando visibilidade, nesse mesmo período gerando a instabilidade

³⁰¹ Termos utilizados partindo do pressuposto de Maria Regina Celestino de Almeida, Capítulo 1- O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

institucional da FUNAI que em nada os representava.

Em 1985 ainda, a Educação Escolar Indígena foi discutida perante a Secretaria de Educação, os professores indígenas articulados exigiram a escola que desejavam no chamado Dia D. Essa data possibilitou que em 1986 fosse instituído o Núcleo de Educação Indígena dentro do espaço da Secretaria de Educação. Os Wapixana não se calavam e os professores passam a liderar tudo o que diz respeitasse a educação indígena. Na assembleia geral de tuxauas em 1986, foi apresentado pelo tuxaua Wapixana Clovis Ambrósio o primeiro projeto do Centro de Formação Wapixana, implantado em 1987, antes mesmo da CF/88 que garante a educação escolar indígena de modo específica e diferenciada.

Em 1987 é criado o CINTER, posterior à 1988 sendo transformado em CIR. Em 1990 é criado a OPIR. Nesse mesmo ano, o CIR passa a ser reconhecido como pessoa jurídica. Em 1994 nasce o Magistério Indígena como formação de professores indígenas, no entanto, o movimento indígena em Roraima continua e, em 2000, por meio de necessidades e debates é formulada a Carta de Canauanim que resultou na criação do Núcleo Insikiran em 2001, atualmente Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.

O Instituto Insikiran sob a análise desta pesquisa representa para os Wapixana o reconhecimento de seus processos históricos, que por meio de suas pesquisas nos trabalhos de conclusão de curso até agora construídas e por meio de suas falas, expressam o sentimento de autonomia, de sujeitos capazes de relembrar todos os dias suas “perdas”, mas sobretudo a busca pelo respeito se reafirmando. O Instituto Insikiran se tornou um meio para a concretização e fortalecimento de suas línguas, suas lendas e suas histórias para que não sejam esquecidas.

Que as trajetórias dos Wapixana Maricelma Oliveira, Sergio Ambrosio, Waléria Ambrósio, Justina Damasceno, Josiel Pereira, Líndia Pereira, Jeferson Pinto e Roberlandio Messias encorajem os demais povos a continuar na luta pelo reconhecimento, fortalecendo o sentido de ser Wapixana. Ao longo desse comprido trajeto os Wapixana estiveram presentes, dessa vez resistindo não mais silenciosamente, mas resistindo por meio de brigas e lutas. As atas e relatórios das assembleias gerais de tuxauas, bem como as falas e as narrativas construídas dentro do Instituto Insikiran foram contundentes para se pensar que sua formação na Licenciatura Intercultural não é o ponto de chegada, ela é apenas parte de um percurso que não finda. A etnogênese e a reafirmação étnica dos Wapixana do ponto de vista da história do tempo presente não termina aqui. Ela continua, não tem fim.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

_____. História dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

ALMEIDA, Carina Santos de. **Tempo, memória e narrativa Kaingang no oeste catarintense: a tradição Kaingang e a proteção tutelar no contexto da transformação da paisagem na Terra Indígena Xapecó**. Florianópolis, SC, 2015. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Apresentação. In: **Projeto História 16**. São Paulo: Educ, fevereiro/1998.

ÁVILA, Thiago. **Biopirataria e os Wapichana: etnografia sobre a bioprospecção e o acesso aos recursos genéticos na Amazônia Brasileira**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, jul. /dez. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BARTOLOMÉ, Miguel A. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Revista Mana, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAND, Antonio. FERREIRA, Eva Maria Luiz. **Acadêmicos indígenas e sua participação em projetos de iniciação científica e de extensão – A experiência do projeto rede de saberes, na UCDN**. Anais: 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária 2011. As fronteiras da extensão. Porto Alegre, 2011.

BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Pra frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). **Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006.

CALEFFI, Paula. **“O que é ser índio hoje?” A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI**. In: Diálogos Latinoamericanos. Número 007. Universidad de Aarhus, Aarhus, Latinoamericanistas. p. 20-42. 2003

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

_____. (org.). Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In.: **Culturas e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. **A morada dos Wapixana atlas toponímico da Região Indígena da Serra da Lua – RR**. São Paulo: 2007.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Disponível em: <http://nansi.abaetenet.net/abaetextos/execto-quem-n%C3%A3o%C3%A9-eduardoviveiros-de-castro>. Download em 20/04/2012. Entrevista concedida em 26 de abril de 2006 no Instituto Socioambiental (ISA).

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 2003, n. 4.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve Histórico. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Org. Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 115-130. 2006.

CORDEIRO, Enio. **Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas**. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão: Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Senhores da Memória: História no universo dos Nambiquara do Cerrado 1942-1968**. Cuiabá-MT: 2000. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso.

COSTA, Carlos Odilon de. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. Dissertação de Mestrado em Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2005.

DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988)**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados: MS, 2007.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FARAGE, Nádia. **As flores da fala: práticas retóricas entre os Wapishana**. 298 p. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Os Múltiplos da Alma: um inventário de práticas discursivas Wapishana**. In: Itinerários. Araraquara, nº 12, 1998.

_____; SANTILLI, Paulo. Estado de sítio. Territórios e identidades no vale do rio Branco. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento: um caminho (im) possível.** In: IV Reunião Equatorial de Antropologia (IV REA). XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (XIII ABANNE). 2013, Fortaleza. Anais (on-line). Disponível:http://www.reaabanne2013.com.br/.../35_trabalho_001458_1373392552.pdf. Acesso em 20/03/2015.

FERREIRA, Sueli. Discurso e Dialogia na prática educativa. In: Ivanilde Moreira. (Org.). **Docência no Ensino superior: Ser ou Estar professor? Eis a questão.** São Paulo: Reis Editorial, 2004.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio.** In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – setembro. 2000. Manaus, Amazonas.

_____. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. **O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena.** In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set/dez. 2011.

GARFIELD, Seth. COLLEGE, Bowdoin. **As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na Era Vargas.** In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, 2000.

_____. **A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios xavante (1937-1988).** Tradução: Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: RS. 2011.

GONÇALVES, Marly Cadete. **Formação de Professores Indígenas e articulação de saberes: aspecto da Licenciatura Intercultural do Insikiran /UFRR na Comunidade do Canauanim/RR.** In: Revista Textos&Debates. Boa Vista, n.18, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IORIS, Edviges. **Fragmentos que fazem a diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas.** In: Revista Antropologia em Primeira Mão. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC / Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011 - v.125; ISSN 1677-7174.

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia Indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil.** São Paulo: EDUC, 2002.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá**. Tradução de Erwin Frank. – Manaus: Editora INPA/EDUA, 2006.

LIMA, José Nagib da Silva. Educação Indígena de Roraima – Rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, Eneida. **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996.

LIMA, Telma Vieira. **Educação Indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima**. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Políticas Públicas). São Luís, Maranhão. 2009.

LOPES, Vânia Viera. **Fontes Orais e a construção da memória: o caso do município de Caarapó/MS**. Anais do VII Encontro Regional Sul de História Oral: História Oral e integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Paraná. 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. Entre os rios da memória: história e resistência dos Cambeba na Amazônia brasileira. In: SAMPAIO, Patricia Melo. ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). **Rastros da memória: histórias e trajetórias as populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Educação escolar tupinikim e guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo**. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

MARTINS, José de Sousa. “A chegada do estranho: notas e reflexões sobre o impacto dos grandes projetos nas populações indígenas e camponesas da Amazônia”. In: HÉBERT, Jean (Org.). **O cerco está fechado**. RJ: Fase/NAEA/UFPA, Vozes, 1991.

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski de. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. In: *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **O Processo de criação e consolidação do movimento Pan-indígena no Brasil: 1970 – 1980**. Dissertação (mestrado) Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 1987.

MAURO, Victor Ferri. **Etnogênese e reelaboração da cultura entre os Krahô-Kanela e outros povos indígenas**. In: Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 37-94, jan./jun. 2013.

MELIÀ, Bartomeu. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998. Uma versão anterior, “**Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença**”, foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1997

_____. **Educação Indígena e Alfabetização**. Editora: Loyola. Volume 2 da Coleção Missão aberta.1979.

_____. **Educação Indígena na escola**. In: Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MONTEIRO, John Manuel. *Armas e Armadilhas: História e resistência dos índios*. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *O desafio da história indígena no Brasil*. In: GRUPIONI, L. D.; SILVA, A.L da. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4 ed. SP: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004.

NICÁCIO, Carmélia Manduca. **Propostas pedagógicas para a valorização cultural Wapixana: o artesanato na aula de arte indígena**. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2009. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Ciências Sociais).

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, Elizabeth Melo. PERUSSOLO, Leyla Soares de Souza. *Educação Indígena em Roraima: o Magistério Indígena*. In: ASSIS, Eneida. **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996.

NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: ContraCapa, 1999.

OLIVEIRA, Odalene Lourenço de. **Reflexão sobre o ensino de língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Reinaldo Prill**. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Comunicação e Arte).

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em História), Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Caderno Cedes 49, 2000.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão Rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação**. In: Consultoria Legislativa do Senado Federal – Centro de Estudos. Textos para discussão 48. Brasília, outubro/2008.

PEREIRA, Zineide Sarmiento. *O movimento indígena em Roraima: a trajetória das organizações*: In: FERNANDES, Maria Luiza & GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. **História e diversidade: política, gênero e etnia em Roraima**. Boa Vista: UFRR, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas*. In: GIMÉNO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINTO, Benjamim José. **A proposta pedagógica para o fortalecimento da cultura e da arte Wapixana da comunidade Pium**. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Ciências da Natureza).

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

_____. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRESTES, Lauro José de Albuquerque. **Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima**. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Antropologia). Universidade Federal de Roraima. Universidade Federal de Pernambuco. 2013.

RIBEIRO, Venceslau da Silva. **Análise do ensino da língua Wapixana na Escola Estadual Indígena Vovô Emiliano Wapixana**. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Comunicação e Arte).

RODRIGUES, Gleidson Nicasio. **O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz – Centro de Formação Wapichana/Serra da Lua**. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2010. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Ciências Sociais).

RODRIGUES, Maria Lucia. **Caminhos da Transdisciplinaridade – fugindo a injunções lineares**. In: Revista Serviço Social e Sociedade, N. 64, Ano XXI, São Paulo, Ed. Cortez, Nov/2000.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, L. P. **PYRAT DIK: a luta do povo Wapixana por uma educação escolar específica e diferenciada**. In: revista labirinto, Porto Velho-RO, ano XIV, vol. 21, p. 275-293, 2014. ISSN: 1519-6674.

SEFIDVASH, Farhang. **O papel da universidade na transformação da sociedade. II Congresso de Educação para Integração da América Latina-Integração e Cidadania (II CEPIAL)**, Maringá, Paraná, Agosto de 1994.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

SENA, Vera Olinda. Formação do professor indígena. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB, 1997.

SILVA, Nilzimara de Souza. **Produção de material didático em Wapixana e a análise do ensino da língua nas escolas da região da Serra da Lua**. Boa Vista: Instituto Insikiran – UFRR, 2010. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural com Habilitação em Comunicação e Arte).

SILVA, Bazilio da. SILVA, Nilzimara de Souza. OLIVEIRA, Odamir de. [et al] **Paradakary urudnaa: dicionário Wapichana/português, português/wapichana**. Boa Vista: EDUFRR. 2013.

SILVA, Orlando Sampaio e. **Os Wapixána: uma situação de contato interétnico**. In: *Revista do Núcleo histórico socioambiental*. Boa Vista, vol. 1. Nº 1 UFRR, 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena**. In: Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

SILVA, Sabrina Aparecida da. **A gênese da assistência social em Santa Catarina: estado, ideologia e classes sociais**. In: Congresso Catarinense de Assistentes Sociais. CRESS SC. Florianópolis, SC.

2013. Anais (on-line). Disponível:http://cress-sc.org.br/wp_content/uploads/2014/03/A-Genese-da-Assistencia-Social-em-Santa-Catarinense.pdf Acesso em 15/12/2015.

SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2003.

FONTES PRIMÁRIAS

Ata da Reunião Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1979.

Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1983.

Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1984.

Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1985.

Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1986.

Ata da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima – janeiro de 1992.

Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano I, nº 1, setembro de 1992, Boa Vista/RR.

Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano II, nº 2, março de 1993, Boa Vista/RR.

Boletim Informativo do Núcleo de Educação Indígena, Ano II, nº 3, julho de 1993, Boa Vista/RR.

CIDR - Boletim nº 11 – Arquivo Setor Indigenista. Boa Vista, fevereiro 1986.

CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana. Coleção histórico-antropológica Nº 1. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1987.

CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº1. 1989.

CIDR. Índios e brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica. nº 2. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1989.

CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº2. 1990.

Projeto de Implantação da Escola Indígena Wapixana Sizenando Diniz. 1986.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Formação Wapichana: Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz. Malacacheta - RR, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

JORNAIS

Jornal Boa Vista, 20 de outubro de 1974.

Jornal da Tarde, Terça-feira 11/01/1977.

Jornal de Brasília. 11 de janeiro de 1977.

Folha de Boa Vista, 15/09/2000.

ENTREVISTAS

AMBRÓSIO, Sergio Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

AMBRÓSIO, Waléria Garcia. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

DAMASCENO, Justina da Costa. **A vida na Comunidade e Educação Escolar Indígena:** depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

MANDULÃO, Fausto. **Internato do Surumú e o Movimento Indígena em Roraima:** entrevista concedida à Luís Donisete Benzi Grupioni. Em aberto, Brasília, v.20, n. 76, p.154-176 [fev. 2003]

OLIVEIRA, Maricelma Pereira de. **A vida na Comunidade e a trajetória no Internato do Surumú:** depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

PEREIRA, Josiel da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [abr. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

PEREIRA, Líndia da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

PINTO, Jeferson da Silva. **A vida na comunidade e a trajetória da formação superior indígena:** depoimento [jan. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

RAPOSO, Celino Alexandre. **Instituto Insikiran de formação superior indígena:** depoimento [ago. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

RODRIGUES, Roberlândio Messias. **A vida na Comunidade e a trajetória de vida:** depoimento [jan. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR: 2014.

SILVA, Ise de Goreth. **A criação do Instituto Insikiran de formação superior indígena:** depoimento [out. 2014]. Entrevistadora: Laiana Pereira dos Santos. Boa Vista, RR:2014.