

PROTAGONISMO INDÍGENA: LUTAS E CONQUISTAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

Geisel Bento Julião ¹

Resumo: O presente estudo, de cunho qualitativo, é parte da tese de doutorado do autor. Com base em estudo teórico vem descrever a luta dos Povos Indígenas por uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural em Roraima. Essa educação escolar tem como alvo principal superar a realidade de imposição, desvalorização física e cultural, herdada do currículo integracionista de outrora. Ao olhar para o processo histórico, o presente texto apresenta aspectos da história de resistência indígena, suas lutas e conquistas no campo educacional, tendo como ponto de partida a sua organização política e social, destacando sujeitos indígenas e instituições governamentais e não governamentais importantes nesse processo. A história dos índios aqui descrita é uma história que os coloca como sujeitos ativos e, portanto, protagonistas nessa caminhada. Esse protagonismo divide-se em duas dimensões, quais sejam: um protagonismo de resistência frente à imposição física e cultural sustentada pelo Estado brasileiro integracionista e, um protagonismo de autoria, que se caracteriza, principalmente, pela construção de projetos próprios, dentre os quais a construção da educação escolar indígena pensada, sistematizada e realizada pelos diferentes Povos Indígenas.

Palavras chave: Movimento Indígena. Roraima. Educação Escolar Indígena. Protagonismo Indígena.

Introdução

Em um vídeo muito interessante intitulado "O perigo de uma história única", a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) afirma que toda história tem dois lados. Segundo ela, o ato de contar história envolve relações de poder. Por este motivo, ao ler ou ouvir determinada história, sempre se deve questionar, por exemplo, sobre como essa história é contada, quem a conta e quando a conta.

Imagine se a história do Brasil fosse escrita começando pelas flechas, pelas batalhas e guerras travadas pelos nativos brasileiros contra os colonizadores e não pela chegada dos

¹ Do Povo Indígena Wapichana. Possui graduação em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima; Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. É mestre e doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós doutoramento em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. Professor Efetivo lotado na Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Roraima. Tem pesquisas e publicações no campo do Currículo, Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

portugueses. Certamente, teríamos uma história diferente ou, ao menos, teríamos o outro lado da história do Brasil.

O presente texto tem o objetivo de apresentar a história sobre os índios de Roraima tendo como ponto de partida a sua organização política e social, destacando sujeitos indígenas e instituições governamentais e não governamentais importantes nesse processo.

A história dos índios aqui descrita é uma história que os coloca como sujeitos ativos e, portanto, protagonistas nessa caminhada. Com relação ao termo protagonismo/protagonista cabe esclarecer que nas peças teatrais e nos filmes, o protagonista interpreta um papel, um personagem de destaque. Para dar vida a esse personagem principal, o ator ou a atriz o faz através da interpretação.

Intérprete de papel não é o sentido que se quis atribuir ao termo neste texto, mas o protagonismo/protagonista do qual se fez constante referência aqui tem o sentido de pessoas e atos que ganharam ou ganham destaque em meio a um acontecimento real e, portanto, neste caso, não é um ato de interpretação, mas atos e atitudes de sujeitos ativos que vivem ou viveram situações reais.

Segundo Casali (2016), o termo protagonista origina-se de dois termos da língua grega, quais sejam: *protos*, cujo sentido é “o primeiro, principal”, e *agonistés*, cujo sentido é “lutador, herói”. Dessa forma, o protagonista aqui citado refere-se àquele/a que combate ou combateu na primeira fila.

O protagonismo indígena em Roraima divide-se em dois momentos, quais sejam: um protagonismo de resistência frente à imposição física e cultural sustentada pelo Estado brasileiro integracionista e um protagonismo de autoria, que se caracteriza, principalmente, pela construção de projetos próprios, dentre os quais a construção da sua educação escolar indígena.

Nessa história, os índios são sujeitos (não atores) que lutaram e que continuam lutando pela sua sobrevivência física e cultural. Nessa história, os índios não são vistos como “selvagens canibais”, preguiçosos, mas na condição de povos diferentes, que merecem respeito pelos seus atos de resistência e conquistas, principalmente no campo educacional.

A imposição física e cultural do Estado brasileiro por meio da escola

Segundo os autores pesquisados foi a partir do ano de 1909 que a Ordem de São Bento assumiu a ação missionária no Rio Branco atual Estado de Roraima. Dentre os seus principais objetivos estava o de dar continuidade ao processo de catequização dos índios da região.

Embora questionasse a ineficiência dos métodos utilizados por outras ordens nos aldeamentos, os beneditinos também defendiam, de uma forma geral, o distanciamento gradativo do indivíduo de sua cultura de origem como meio de obter sucesso na catequese. Sendo assim, passaram a investir na criação de missões que serviram como internatos para crianças indígenas.

Algum tempo após estabelecerem-se na região, surgiram conflitos com setores da elite política local, fato que levou a Ordem de São Bento a deixar a vila de Boa Vista, atual capital do Estado de Roraima, para estabelecer a sede de uma missão de catequese às margens do alto Surumu (dentro da atualmente denominada Terra Indígena Raposa Serra do Sol), ocupada exclusivamente pelos índios internados e pelos missionários. No período entre 1910 e 1920 os missionários já estavam alfabetizando, ensinando carpintaria e jardinagem para crianças indígenas:

[...] quando da instalação da missão da Ordem de S. Bento, que foi estabelecida em 1909, no auge de uma disputa política pela hegemonia da área e que, por isso, se viu, imediatamente, desde sua instalação, envolvida neste confronto. Por contrariar os interesses das oligarquias dominantes, os missionários sofreram hostilidades e passaram a se estabelecer em diferentes locais, vindo a deixar a região em 1915. (CIRINO, 2008, p. 19)

Pode-se observar que esse conflito com a elite dominante, composta principalmente por políticos e fazendeiros, contribuiu para que os missionários beneditinos deixassem a sede, localizada na vila de Boa Vista, e passassem a situar-se mais proximamente das comunidades indígenas, o que facilitaria o trabalho de catequese. A partir de então, se pode perceber uma atuação mais efetiva tanto da Igreja quanto do Estado.

Mesmo situada mais proximamente dos índios e distante da elite política local, a Ordem de São Bento passou a sofrer um duplo conflito: um, por contrariar os interesses políticos da classe dominante local, que se considerava dona da vila de Boa Vista; outro, devido à disputa pelas subversões oficiais diretamente com o Serviço de Proteção ao Índio.

O conflito com o SPI leva à disputa pelo espaço educacional oferecido aos indígenas, pois a criação de escolas nas comunidades era uma forma de angariar verba pública para a



manutenção das mesmas, além de ser um poderoso instrumento para atingir os objetivos da catequese.

Não se pode negar que, além da evangelização, os missionários católicos prestaram serviços sociais relevantes aos índios da região, dentre os quais podem ser destacados: saúde, registro da memória cultural desses povos e, principalmente, educação, ainda que estes serviços fossem uma forma de atraí-los para evangelizá-los e os integrar à sociedade envolvente (JULIÃO, 2011).

Se, por um lado, a Igreja criava missões e internatos para crianças indígenas; por outro, o Serviço de Proteção ao Índio passou a criar algumas escolas públicas em terras indígenas. Como exemplo, pode-se destacar a Escola Agrícola “Índigena” Theophilo Leal, fundada em 1919, na fazenda nacional São Marcos, em regime de internato, e, a partir de 1924, outras escolas foram sendo criadas paulatinamente em comunidades Makuxi e Wapichana.

A Igreja enviou, em meados de 1921, novos monges e a ação da missão Beneditina foi ampliada, com a criação de um internato na vila de Boa Vista para meninos e meninas indígenas trazidos das aldeias. Devido ao trabalho sistemático e em longo prazo, foi possível um grande avanço do trabalho catequético. Dom Alcuíno Meyer é um dos principais nomes da Ordem Beneditina; Dom Meyer viveu mais de 20 anos como missionário na região, catequizava na língua Makuxi, da qual era falante; em suas viagens, chegou a coletar mais de 150 narrativas míticas entre os povos indígenas.

Somente no ano de 1943 a região do alto Rio Branco, no extremo norte do Brasil, até a ocasião município do Estado do Amazonas, foi transformada em Território Federal de Roraima. Além desse fato, outros de mesma envergadura nos chamam a atenção nas décadas seguintes. Em 1947, a Ordem de São Bento encerrou suas atividades missionárias na região. O Serviço de Proteção ao Índio, a partir do ano de 1930, devido a cortes financeiros, reduziu o número de funcionários e a intensidade de suas atividades, sendo extinto em 1969.

No ano de 1948, a Missão dos Padres da Consolata assumiu os trabalhos no Território Federal de Roraima e deu novo fôlego ao trabalho missionário, fortalecendo as missões já existentes e implantando outras, de tal maneira que, em meados de 1969, a Prelazia de Roraima mantinha em funcionamento sete missões em todo o território.

Na sede dessas missões foram implantadas escolas para catequizar os índios e, a despeito de funcionarem em prédios cedidos pela Igreja Católica, eram mantidas com verbas públicas e eram administradas pelos missionários, como destaca Carlos Cirino (2008, p. 210):

Na própria missão funcionava a escola do governo Pe. José Anchieta, que atendia a 240 crianças das imediações [...]. Os missionários administravam também mais três escolas em malocas nesta região: Escola Pe. Tobias, na maloca do Cantagalo, Escola Santa Rosa, na maloca do Limão, Escola Pe. Alcuíno, na maloca do Curicaca; todas subsidiadas pelo governo local, atendendo a um total de 105 crianças.

A partir da década de 1960, a Igreja iniciou um trabalho de formação de profissionais indígenas para trabalhar nas escolas localizadas em comunidades indígenas. Em 1972 foi formada a primeira turma de professores indígenas para trabalharem. A primeira turma foi formada em nível de 1ª a 4ª séries e, em 1975, outra turma foi formada em nível de 5ª a 8ª séries².

Até meados da década de 1970, as escolas que atendiam aos alunos indígenas estavam localizadas na sede das missões, nas fazendas nacionais, em fazendas particulares e algumas poucas estavam no interior de algumas comunidades indígenas.

O currículo tinha como objetivo principal inserir o índio à sociedade nacional, substituindo paulatinamente sua língua, sua religião e seus costumes pela cultura do colonizador, como destaca e defende, como projeto, o artigo 50 da Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (BRASIL, 1973)

A educação escolar, nesse momento da história indígena, em Roraima, independente da instituição que a realizava, tinha como objetivo principal despir os povos indígenas de suas culturas e os vestir da cultura nacional, a cultura não indígena, sob o pretexto legal e civilizacional de torná-los brasileiros.

Serviram como ferramenta legal para o processo de abrasileiramento do índio roraimense: a escola, enquanto instituição governamental; o professor não indígena, enquanto agente representante legal do Estado; e o currículo, enquanto orientador da ação de escolarização das crianças indígenas.

² Ainda que seja um trabalho importante desenvolvido pela Igreja, não se pode esquecer que a formação desses professores indígenas tinha como base o currículo integracionista implantado nas escolas localizadas em terras indígenas da época.

É fundamental destacar que, mesmo diante desse pesado processo de colonização “civilizacional”, cuja característica era de violenta desvalorização física e cultural dos índios, estes adotaram uma postura de resistência e lutaram a fim de permanecerem vivos fisicamente e manterem vivas as suas línguas, seus costumes e as suas tradições. É essa postura de resistência frente ao pesado processo de colonização que denominamos protagonismo de resistência. (JULIÃO 2017)

É importante destacar também que essa forma integracionista de pensar e fazer educação escolar para povos indígenas começou a ser questionada, pelos próprios índios, a partir da década de 1960. Num primeiro momento, a Igreja Católica toma a frente dos debates, mas, em um segundo momento, a partir dos anos de 1970 e 1980, os próprios índios assumem essa responsabilidade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que é a partir desse momento histórico que os povos indígenas assumem um novo tipo de protagonismo, denominado neste estudo de protagonismo de autoria. Isso não significa que o protagonismo de autoria concorra para o fim do protagonismo de resistência; ao contrário, o protagonismo de autoria dá força ao protagonismo de resistência.

A luta indígena pela sobrevivência física e cultural: aspectos históricos

A partir do final do século XIX e do início do século XX já era notória a presença de alguns grupos distintos no território de Roraima: o primeiro grupo era formado por fazendeiros que, além da terra, ideal para a pecuária, utilizava a força de trabalho indígena em suas fazendas para cuidar do gado.

Os outros grupos eram formados pelos funcionários do Serviço de Proteção ao Índio, por garimpeiros e pela Igreja Católica; o primeiro destes visava tornar aos indígenas brasileiros, inserindo-os à comunhão nacional; o segundo grupo visava catequizar aos indígenas, a fim de torná-los cristãos; os garimpeiros também disputavam o domínio sobre os índios, com vistas à utilização da mão-de-obra nos garimpos de ouro e diamante da região.

A história registrada nos mostra que o relacionamento entre os referidos grupos e os índios da região sempre foi muito conflituosa, de dominação física e de imposição cultural. No entanto, segundo Paulo Santilli (2001, p. 40),



[...] durante as três últimas décadas, 70, 80 e 90, a reformulação das agências indigenistas atuantes na área – o SPI é extinto em 1967, tendo sido criada a Funai como órgão responsável pela política indigenista oficial nos anos seguintes, assim como a atuação missionária católica, geridas até meados do século XX pela ordem beneditina, é transferida para a ordem da Consolata – e a expansão progressiva da ocupação pecuarista e da exploração garimpeira em território Macuxi começam a ser operadas mudanças significativas nas relações entre os índios e a população regional.

Tais mudanças ocorridas entre as décadas de 60 e 70 do século XX se devem, especialmente, porque os grupos dominantes – principalmente fazendeiros, garimpeiros e Igreja – passaram a lutar entre si com vistas a exercerem maior influência sobre a mão de obra indígena e sobre suas terras.

De um lado, os índios tinham mão-de-obra e terra, que interessavam principalmente aos fazendeiros. Para convencer os índios, de forma que estes permitissem a ocupação de suas terras, os fazendeiros passaram a oferecer produtos industrializados (tecidos, ferramentas, utensílios domésticos, sal, café, linha de pesca etc.).

Essa relação de compra e venda era injusta, pois os produtos industrializados eram repassados aos índios por um preço muito maior do que os serviços prestados pagos pelos fazendeiros. Desta forma, o indígena sempre ficava devendo a quem lhe fornecia os produtos. Sem falar que a cada ano que passava perdiam mais suas terras, que eram ocupadas pelo gado dos posseiros.

Esse tipo de relacionamento nunca foi harmônico e os maiores prejudicados foram os povos indígenas, uma vez que viam seus territórios serem ocupados, a cada ano, por um número cada vez maior de gado, que invadiam suas roças e destruíam suas plantações. Além disso, eram impedidos de pescar ou caçar em locais que foram cercados com arame pelos fazendeiros.

Com os garimpeiros, esse processo veio ocorrer a partir da década de 1930, mas não foi menos violento, pois os garimpeiros entravam nas terras indígenas, introduzindo bebida alcoólica, doenças sexualmente transmissíveis e fazendo dos índios uma espécie de escravos do garimpo.

Segundo Paulo Santilli (2001), a Igreja percebeu que estava perdendo terreno e, por isso, precisava minar esse tipo de relacionamento clientelista e voltar a ganhar espaço entre os índios, sempre visando exercer maior influência sobre os mesmos, “libertando-os” das amarras que os prendiam aos fazendeiros e garimpeiros.

Para isso, a estratégia utilizada pela Igreja naquele momento foi minar os vínculos clientelistas entre índios, fazendeiros e garimpeiros. Desse modo, passou a realizar reuniões



periódicas com as lideranças, primeiramente para tratar de questões ligadas ao trabalho de catequese, realizado nas comunidades; num segundo momento, a fim de tratar de problemas decorrentes da ocupação das terras indígenas por fazendeiros e garimpeiros. Refletindo acerca dessa nova atitude, por parte da Igreja, na relação com os povos indígenas, Jaci Vieira (2007, p. 167) destaca:

Um envolvimento mais comprometido dos missionários com as populações indígenas em Roraima data de 1968, por iniciativa do próprio Instituto da Consolata. Novos missionários chegaram à região por essa época, formando uma base missionária, passando a realizar encontros com os tuxauas das diversas comunidades, especialmente entre os índios Macuxi e Wapixana, consideradas as duas maiores etnias da região. O principal tema discutido não era mais a questão religiosa em suas comunidades [...]. Mas eram reuniões que discutiam e deliberavam sobre problemas graves, enfrentados em suas comunidades, como a invasão de terras e a exploração da mão-de-obra de seu povo.

Surgia aí um novo tipo de organização política dos povos indígenas em Roraima. Esse era o espaço que esses povos precisavam para expor seus problemas e cobrar soluções das autoridades. Ao término do primeiro encontro com essa finalidade, foi elaborado um ofício, datado de 4 de dezembro de 1969, dirigido ao presidente da FUNAI e assinado pelos tuxauas Gabriel Raposo, Afonso José Chambrom (da comunidade Maracanã) e Lauro Melquior (da comunidade Maturuca), todos da Terra Indígena Raposa Serra do Sol:

[...] resolvemos dirigir à V. Excia. no sentido de solicitar que sejam organizados os nossos garimpos de diamante, com o fim de evitar a exploração do garimpeiro branco, que nos cobra a metade do que colhemos e ainda somos obrigados a pagar caro a alimentação. Com isto, nunca podemos organizar nossa vida econômica nem social [...] Outrossim necessitamos de arame farpado e grampos para proteger nossas roças do gado dos fazendeiros invasores de nossa terra. (OFÍCIO DOS TUXAUAS apud VIEIRA, 2007, p. 168)

É importante destacar o apoio e a assessoria direta da Igreja Católica nos primeiros encontros, inclusive na redação dos documentos oficiais enviados às autoridades. Atualmente, esse tipo de reunião passou a ser realizada anualmente e são denominadas de Assembleias Indígenas; a organização e a condução das mesmas, que antes eram realizadas pela Igreja Católica, na atualidade são feitas pelas organizações indígenas criadas a partir de 1980. Além de envolver lideranças de todos os povos do Estado, tornou-se um espaço de discussão política em torno de temas de interesse comum, dentre os quais educação escolar indígena.

Na atualidade, tais encontros continuam ocorrendo com uma periodicidade anual e, quero destacar aqui, dois aspectos chamam a atenção: o primeiro é, propriamente, o encontro e as pessoas presentes nesses eventos, que geralmente envolvem índios pertencentes a diferentes



povos, pois é nessas reuniões que as lideranças e os liderados indígenas discutem a demarcação de suas terras, a melhoria no atendimento à saúde e, principalmente, uma educação escolar diferenciada e de qualidade³ que valorize suas culturas, suas línguas indígenas e suas formas próprias de aprendizagem; e o segundo aspecto é o diálogo intercultural que se dá durante e depois da realização dessas reuniões.

A mobilização indígena em torno de grandes assembleias no decorrer dos anos culminou com a criação de organizações indígenas próprias a partir de 1980, dentre as quais podem ser destacadas: o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), a Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR), dentre outras.

É por meio dessas organizações que tuxauas e demais lideranças indígenas dão continuidade ao processo de discussão e sistematização da educação escolar específica e diferenciada na atualidade, em contraposição aos ideais positivistas de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, até então defendidas e praticadas pelo Estado e pela Igreja.

Protagonismos indígenas e a construção da Educação Escolar Indígena em Roraima

Até aqui, este artigo trouxe uma breve exposição sobre o processo de colonização, os sujeitos envolvidos e as relações sociais que se instituíram entre índios e não índios. Cabe, a partir de agora, expor aspectos do protagonismo indígena de autoria e de resistência na construção da educação escolar indígena em Roraima. Para isso, se faz necessário mencionar algumas lideranças, organizações indígenas, secretarias e instituições de ensino superior que muito têm contribuído com esse projeto durante as últimas cinco décadas no Estado de Roraima.

Em meados dos anos 2000, lecionei em uma escola indígena chamada Fábio de Magalhães, na Comunidade Indígena Mangueira, na atual Região Tabaió, no município de Alto Alegre, em Roraima. Essa comunidade está localizada muito distante, isolada das demais comunidades da região; foi lá que conheci o senhor Alfredo, ancião, patriarca e uma das mais influentes lideranças daquela distante e pequena aldeia.

³ É nesse período histórico aonde se começa a desenhar a educação escolar indígena que no presente momento ganha corpo. É nesse período que se começa a discutir e reivindicar a formação diferenciada para professores indígenas em Roraima.

O tuxaua Alfredo, como era carinhosamente chamado, contou-me muitas histórias pessoais e também histórias relacionadas à sua comunidade e sobre a sua luta no movimento indígena⁴. Das histórias que ouvi, uma em especial me chamou a atenção e dizia das dificuldades que o mesmo enfrentara para conseguir o reconhecimento da escola de sua comunidade⁵. Conta o tuxaua que, inúmeras vezes, ele se deslocou até a capital do Estado, Boa Vista, a cavalo (e, em algumas situações, andando a pé), por mais de cem quilômetros, para fazer suas solicitações junto às secretarias ou para participar de reuniões e assembleias com outras lideranças indígenas e não indígenas.

Também trabalhei com o povo Yanomami por dois anos inteiros (2001 e 2002). Lá conheci os tuxauas Maurício e Jordão, ambos com idade entre quarenta e cinco e cinquenta anos de idade a época. Deles, ouvi muitas outras histórias. Para além de ouvir suas histórias, a minha longa estadia entre eles me permitiu acompanhar as lutas pela melhoria de vida de sua comunidade, principalmente aquelas relacionadas à educação escolar⁶.

Muitas vezes os vi, em comitiva, deslocarem-se por vinte dias seguidos, remando suas canoas, para chegarem a capital Boa Vista e apresentar as demandas da comunidade, fazer solicitações junto às secretarias de Estado. Atualmente, mesmo contando com algumas melhorias, uma viagem de ida e volta até a capital leva, no mínimo, trinta dias, pois a maior parte do percurso ainda é por via fluvial e um pequeno trecho é feito via terrestre, a pé ou de carro, quando se encontra alguém disposto a dar carona.

Quando eu era criança e durante parte da adolescência, no final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, acompanhei a luta de algumas lideranças de minha própria comunidade. Dentre elas, lembro-me dos senhores Anastácio e José Miranda (em memória), tuxauas que tanto lutaram pela posse da terra, pela melhoria da educação escolar, saúde etc.;

⁴ [...] é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. [...] Existem pessoas, lideranças, comunidades, povos e organizações indígenas que desenvolvem ações conjuntas e articuladas em torno de uma agenda de trabalho e de luta mais ou menos comum em defesa de interesses coletivos também comuns. (LUCIANO, 2006, p. 58)

⁵ Geralmente, as próprias comunidades implantam a escola quando há necessidade, mas, depois de implantada, é preciso ao Estado reconhecê-la para que possa assumi-la e enviar ou contratar professores, providenciar merenda, material didático etc.

⁶ A luta dessas lideranças teve consequências positivas, pois, na atualidade, tanto os professores quanto os agentes de saúde são filhos da comunidade.

tais lideranças se deslocavam, caminhando, por longas distâncias a fim de irem para audiências, reuniões e assembleias.

Dificuldades semelhantes enfrentaram os primeiros índios que se tornaram professores; como exemplo, destacam-se os professores: Enilton André, Fausto Mandulão, Idelvânia Rodrigues, Natalina Messias, Euclides Pereira, Sebastião Bento e outros. Alguns já estão aposentados, outros já não estão fisicamente entre nós, mas há aqueles que ainda labutam na causa indígena na atualidade.

As pessoas citadas acima são algumas dentre muitas outras lideranças que dedicaram parte de suas vidas em busca de uma vida melhor para os seus filhos, netos e bisnetos. A todos(as), a minha admiração e gratidão⁷. É de se imaginar as dificuldades que enfrentaram para participar, por exemplo, do histórico encontro de professores indígenas, ocorrido entre 16 a 20 de outubro de 1994, na cidade de Manaus, no Estado de Amazonas.

Ao final do encontro acima mencionado, foi redigida a Declaração de Princípios⁸. Esse importante documento serviu de base para a elaboração de artigos importantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, além de outros instrumentos legais posteriores, com, por exemplo, a Resolução 003/99 da CEB/CNE.

A declaração de princípios revela aspectos de uma utopia, no sentido freireano. Por exemplo, o direito a uma formação profissional específica, o direito de construir currículos e regimentos próprios para as escolas indígenas, o direito à participação dos índios em instâncias superiores onde se tomam decisões etc. Durante esse caminhar histórico muitas dessas reivindicações tornaram-se realidades, conquistas importantes; outras, ainda não.

Das conquistas participaram pessoas físicas, mas também pessoas jurídicas, a exemplo da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, criada na década de 1990. Foi por intermédio dessa importante organização que se abriu um canal de diálogo com a Universidade Federal de Roraima. Segundo Marcos Antônio Braga de Freitas, professor formador na Licenciatura Intercultural,

A ação política do movimento indígena de Roraima foi de suma importância para a criação do Insikiran enquanto resposta política e social da administração superior da UFRR em atender as reivindicações dos indígenas de Roraima. Nesse processo, pode-

⁷ Acredito que o campo de luta tenha se expandido e, por isso, a responsabilidade dos líderes indígenas da atualidade também é grande.

⁸ A declaração de princípios é um documento que contém 15 princípios orientadores da educação indígena e pode ser encontrado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (RCNEI) publicado no ano de 1988.

se destacar o papel da Organização dos Professores Indígenas de Roraima [...]. (2011, p. 605)

As constantes reivindicações dos Povos indígenas em Roraima, por meio de suas organizações, possibilitaram que o Instituto Insikiran e, conseqüentemente, a Licenciatura Intercultural fossem criados. Entre os anos 2000 e 2001 foram realizados seminários e assembleias indígenas para tratar especificamente sobre a formação diferenciada em nível de 3º grau para professores índios, oriundos dos diferentes povos que habitam o Estado de Roraima. Um desses eventos foi realizado na comunidade indígena Canauani⁹, no município do Cantá, em Roraima.

Além dos professores e lideranças de diferentes povos e organizações, participaram dos debates representantes da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, do Ministério da Educação – MEC, da Secretaria de Estado da Educação e Desportos – SEED-RR e da Universidade Federal de Roraima – UFRR. Ao término desse encontro foi redigida a Carta de Canauani, necessário documento que orientou a construção do Instituto Insikiran e da Licenciatura Intercultural indígena, além de outras ações.

Os avanços e as conquistas em educação escolar indígena em Roraima têm muitas faces e é fruto do trabalho realizado pelo movimento indígena organizado em parceria com várias organizações, faculdades e também com a parceria da Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação – DIEI/SEED-RR.

A esse respeito é preciso reconhecer o importante papel do Estado, enquanto parceiro, pois a criação desse espaço dentro da Secretaria Estadual da Educação em Roraima, ocorrida em meados de 1985/1986, foi uma conquista importantíssima para a educação escolar indígena, uma vez que até aquele período as discussões ocorriam no âmbito das assembleias, sem que houvesse sucesso em efetivá-las institucionalmente.

O acúmulo de discussões ao longo dos anos resultou na proposta de criação de um Núcleo de Educação Indígena, em 1985, por ocasião do debate proposto pelo Governo Federal sobre educação (DIA D). Lideranças, representantes e organizações indígenas discutem a escola que temos e que escola queremos, formulando interessantes propostas para a educação indígena de Roraima. (DIA D, 1985, p. 110)

⁹ Canauani é o nome de uma Comunidade Indígena habitada por índios do povo Wapichana; localiza-se na Região Indígena Serra da Lua, município do Cantá, em Roraima.

Desde então, esse espaço, chamado atualmente de Divisão de Educação Indígena (DIEI/SEED-RR), vem trabalhando em parceria com a organização dos Professores Indígenas de Roraima e demais organizações parceiras¹⁰; tem se tornado um espaço estratégico para a organização, o planejamento e o desenvolvimento de um novo modelo de educação escolar indígena no Estado.

Outra conquista importante data do início dos anos de 1990 e está relacionada à formação dos professores indígenas. Devido à criação de um número cada vez maior de escolas em terras indígenas e ao crescente número de índios sem a formação necessária para exercer o magistério, o movimento indígena, representado pela organização dos professores, passou a reivindicar junto a Divisão de Educação Indígena a formação de professores em nível de magistério.

As constantes solicitações levaram a Secretaria de Educação, por meio da Divisão de Educação Indígena, a executar, entre 1994 e 2002, o Projeto Magistério Parcelado Indígena, que colaborou bastante com o processo de consolidação da educação escolar indígena, sobretudo para atender à demanda de formação dos professores indígenas. Foram formados mais de 400 professores, possibilitando gradativamente a ocupação dos espaços internos das escolas em terras indígenas.

A formação desses professores teve impacto direto nas salas de aula e na gestão das escolas indígenas, uma vez que os cargos de docência e a administração das escolas passaram a ser ocupadas por profissionais oriundos das próprias comunidades. Desta forma, um sonho antigo das lideranças fora concretizado, pois antes de 1980 e 1990 grande parte dos professores que ministravam aulas para alunos índios, bem como os diretores das escolas, eram professores não indígenas.

Durante o longo processo de construção da educação escolar, o movimento indígena – composto por tuxauas, professores, comunidades indígenas e colaboradores não indígenas – sempre esteve à frente dos debates e todas essas conquistas foram consequência de suas lutas.

A formação dos professores indígenas em nível de 3º grau é uma das conquistas mais recentes, que se tornou realidade em dezembro de 2001, quando o CUni (Conselho

¹⁰ Todas as Organizações Indígenas do Estado de Roraima são parceiras e vêm trabalhando em regime de colaboração com a Divisão de Educação Indígena/SEED-RR. As mais conhecidas são: Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR; Conselho Indígena de Roraima – CIR; Organização das Mulheres Indígenas de Roraima – OMIRR; e Associação dos Povos Indígenas de Roraima – APIRR.

Universitário), instância da Universidade Federal de Roraima, aprovou por unanimidade a criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, atualmente transformado em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena¹¹, e a implantação do Curso Licenciatura Intercultural, que segue alguns dos princípios de formação anteriormente desenvolvidos no “antigo” Magistério Parcelado Indígena.

Com as conquistas, a luta dos povos indígenas em Roraima não parou, mas ampliou-se, ganhou outros espaços e se estabeleceram outros desafios. Nesse processo, alguns sujeitos aposentaram-se, saíram de cena e outros foram se integrando no decorrer da caminhada. Atualmente, diversas lideranças jovens atuam nas comunidades, em espaços de direção de escolas, em salas de aulas, em postos médicos etc.

As lideranças que antecederam, lutaram e galgaram conquistas importantes, dentre as quais se destacam a demarcação das terras, a implantação e a construção de escolas; lutaram pela aprovação de leis importantes que beneficiam diretamente as comunidades indígenas; além disso, lutaram e conseguiram abrir espaço nas universidades para que outros índios pudessem, definitivamente, estudar e ocupar esse espaço estratégico e importante para as populações indígenas do Estado de Roraima.

Apresentar, ainda que superficialmente, essa história é importante, pois ajuda a entender os desafios que estão postos na atualidade. Portanto, aos indígenas mais jovens, ao trilhar o caminho da academia e da pesquisa, a exemplo meu, cabe a responsabilidade e o desafio, a partir de estudos e pesquisas científicas, de propor/explicar/esclarecer princípios, estratégias, instrumentos teóricos e metodológicos para que esse direito, constitucionalmente assegurado, torne-se uma realidade também no chão da escola indígena, ainda muito influenciada pela perspectiva integracionista de outrora.

Considerações finais

O presente texto nos revelou que o contato, ao longo dos séculos, entre índios e não índios é marcado por uma relação com duplo aspecto: de um lado, imposição física e cultural e, de outro lado, uma postura de resistência frente a tal imposição. A imposição física tinha

¹¹ O Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena-UFRR, criado através da Resolução nº 015/2001-CUni, posteriormente tornou-se Instituto através da Resolução nº 009/2009-CUni.



como objetivo subjugar os índios para, então, utilizar sua mão de obra nas fazendas, na agricultura ou no garimpo de ouro e diamante. A imposição cultural, por sua vez, teve como principal objetivo descaracterizar culturalmente os índios, oriundos de diferentes povos, com a finalidade de sua integração à sociedade nacional.

Essa imposição foi realizada, principalmente, por intermédio de fazendeiros, missionários, servidores públicos, garimpeiros, dentre outros sujeitos não indígenas. Apesar de tudo, esse ato obrigou os diferentes povos indígenas de Roraima a desenvolverem e a aperfeiçoarem estratégias de resistência com vistas a permanecerem vivos física e culturalmente. O ato de resistência frente à imposição física e cultural fez dos índios sujeitos protagonistas nesse longo processo de contato com os não índios.

Pode-se concluir, então, que o protagonismo indígena em Roraima, tanto o protagonismo de resistência quanto o protagonismo de autoria, possuem dois objetivos principais, quais sejam: manter a sobrevivência física e cultural e construir projetos de autoria própria para o futuro.

Em Roraima, o protagonismo indígena teve/tem duas características principais e estão diretamente relacionadas ao período histórico e aos objetivos propostos para cada período. Tanto o protagonismo de resistência quanto o protagonismo de autoria têm início desde os primeiros contatos entre índios e não índios e se estendem até os dias atuais.

O protagonismo de resistência possibilitou a criação de instrumentos de defesa e de luta frente ao contato e às constantes imposições, o que possibilitou a sobrevivência física e cultural indígena. Se a escola, por exemplo, os obrigava a usarem a língua portuguesa e o desuso da língua indígena, em casa, os mais velhos, “teimosamente”, continuavam usando cotidianamente a língua indígena na comunicação com os filhos.

É verdade que muitos povos não conseguiram obter êxito e manter seus idiomas vivos, mas aquelas línguas indígenas que conseguiram sobreviver continuam resistindo bravamente no contexto atual. O protagonismo de resistência, por sua vez, contribuiu com o protagonismo de autoria, pois exigiu a criação de instrumentos de valorização física e cultural dos índios.

Em um primeiro momento, após o contato, cada povo ou comunidade utilizava como instrumento de resistência a guerra, em alguns momentos, a fuga, ou mesmo a aliança com os colonizadores. A partir dos anos de 1960 e 1970, povos indígenas que antes eram inimigos históricos passaram a se unir em torno de grandes assembleias para discutir, planejar e executar projetos próprios.

É nesse período que os povos indígenas começaram a forjar os seus principais instrumentos de luta em Roraima. Tais instrumentos, de autoria própria, têm contribuído, principalmente, para o reconhecimento e para o fortalecimento físico e cultural dos povos indígenas no contexto roraimense. Dentre os instrumentos mais importantes de autoria indígena, destaca-se a educação escolar pensada, organizada e realizada pelos próprios índios.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. In: **TEDGlobal**, jul. 2009. Vídeo (18m49ss). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Federal n. 6001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Senado Federal; Planalto, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l6001.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016.

CASALI, Alípio. **Seminário de Projetos Integrados: ética e moral no currículo**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica, II Semestre de 2016. Notas de aula.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A “boa nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapichana no século XX**. Boa Vista, RR: Ed. UFRR, 2008.

DIA D. **Seminário de Educação**. Boa Vista, RR: Seção de Documentação do Arquivo do Núcleo de Educação Indígena/NEI-SECD-RR, 1985.

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

JULIÃO, Geisel Bento. **O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

_____, Geisel Bento. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

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

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: território macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: EdUNESP, 2001.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra: 1777 a 1980**. Boa Vista, RR: Ed. UFRR, 2007.



III Congresso Internacional
V Congresso Nacional

25 a 28
Agosto 2021

