

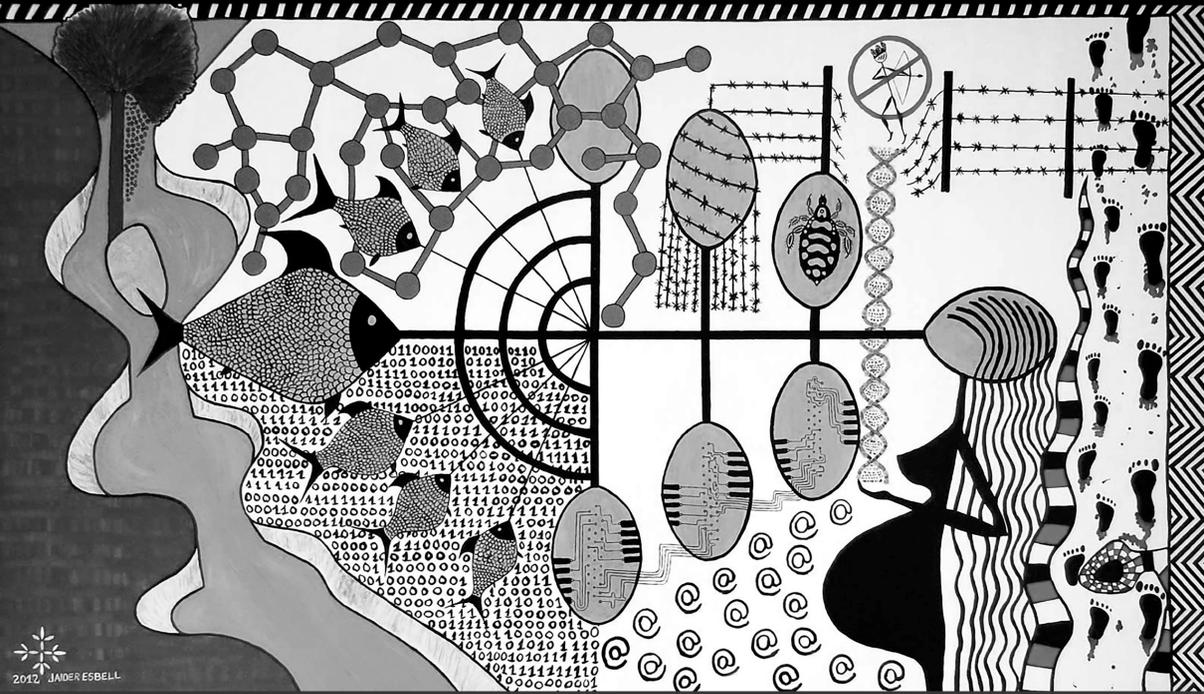


2012 JAIDER ESBELL

# Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade

João Francisco Kleba Lisboa

 **Bookerfield**



# Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade

João Francisco Kleba Lisboa

 **Bookerfield**

**Editora Chefe**

Marcia A. A. Marques

**Coordenadora Editorial**

Isabela Arantes Ferreira

**Bibliotecária**

Maria Alice Ferreira

**Diagramação**

Marcos Antonio Ribeiro Pereira

**Arte da Capa**

Matheus Lacerra

**Imagem da Capa**

"Dignidade e Conhecimento",  
gentilmente cedida pela  
família do artista e pela  
Galeria Jaider Esbell de Arte  
Indígena Contemporânea

**Revisão**

O Autor

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



2021 by Bookerfield Editora

Copyright © Bookerfield Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Bookerfield Editora

Os autores cedem à Bookerfield Editora os direitos para esta edição

Esta obra é de natureza digital (e-book). Versões impressas são permitidas, não tendo a Bookerfield Editora qualquer responsabilidade pela confecção e distribuição de exemplares físicos deste conteúdo.

Todos os manuscritos da obra passaram por rigorosa avaliação cega pelos pares, baseadas em critérios científicos e imparciais, recebendo a aprovação após atender os critérios técnicos estabelecidos pelo Conselho Editorial.

Todo o conteúdo do livro e de artigos individuais é de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, não sendo a Bookerfield Editora responsável por quaisquer eventuais irregularidades.

Situações como plágio, má conduta ética/científica ou dados e resultados fraudulentos são de responsabilidade do autor, comprometendo-se a Bookerfield Editora em investigá-las rigorosamente e tomar as ações cabíveis.

O download, compartilhamento e referenciação da obra são permitidos mediante atribuição de crédito aos autores e à Editora. A comercialização desta obra é expressamente proibida.

## CONSELHO EDITORIAL

### **Ciências Agrárias**

Afrânio Silva Madeiro  
Alirya Magda Santos do Vale Gomes  
Ana Luiza Trovo Marques de Souza  
Carlos Eugenio Fortes Teixeira  
Daniela Kunkel  
Daniele Cristina Ficanha  
Elson Barbosa da Silva Junior  
Fabiana Schiochet  
Fernando Rezende da Costa  
Flávio José Rodrigues Cruz  
Heiriane Martins Sousa  
João Francisco Severo Santos  
Joelma Leão Buchir  
Kleber Fernando Pereira  
Marden Manuel Rodrigues Marques  
Maria Cristina Bueno Coelho  
Monyck Jeane dos Santos Lopes  
Pablo Daniel Freitas Bueno

### **Ciências Biológicas**

Cesar Augusto Cunha Cervantes  
Débora Cristina Damasceno  
Érika Alves Tavares Marques  
Fabíola Aliaga de Lima  
Flávio José Rodrigues Cruz  
Heiriane Martins Sousa  
Jaqueline Rocha Borges dos Santos  
Joelma Leão Buchir  
José Amorim  
José Maria Ferraz Filho  
Jussara Gonçalves Fonseca  
Kleber Fernando Pereira  
Mário César de Oliveira  
Morgana do Nascimento Xavier  
Nathália Sayuri Yamamoto  
Noemi Mendes Fernandes  
Patricia Köster e Silva  
Rafael Mesquita Stoque

Renato Luís Veiga Oliveira Júnior  
Veronica Gabriela Ribeiro da Silva

### **Ciências da Saúde**

Adriano José Barbosa Junior  
Alexandre Daré de Almeida  
Ana Irene Coelho Nunes  
Ana Luiza Trovo Marques de Souza  
Andrea Borges Gaia  
Andressa Ribeiro Contreira  
Camila Gemin R. Locatelli  
Carlos Vinícius Pagani Vieira  
Machado  
Débora Cristina Damasceno  
Elisângela Rodrigues Carrijo  
Fabiana Leticia Sbaraini  
Fabio José Antonio da Silva  
Fabrício Casanova  
Gisela da Costa Mascarenhas  
Greicielle Pereira Arruda  
Ivonete Aparecida Alves Sampaio  
Janaina da Câmara Zambelli  
Jandira Maria do Amarilho Silveira  
Jaqueline Rocha Borges dos Santos  
João Francisco Severo Santos  
Jogilmira Macedo Silva Mendes  
José Aderval Aragão  
José Maria Ferraz Filho  
José Roberto Zaffalon Júnior  
Juliane Campos Inácio  
June Fernanda Maria Teixeira  
Katia Fernanda Forti Porcaro  
Kilvia Paula Soares Macedo  
Líncon Bordignon Somensi  
Luciane Cristina Arantes  
Marcello Alberton Herdt  
Marcelo Benedit Tournier  
Marcelo de Oliveira Pinto  
Marcos Guimarães de Souza Cunha

Marcos Roberto Brasil  
Maria Cristina C Nepomuceno  
Carvalho  
Nara Michelle Moura Soares  
Nillianne Charles Ribeiro  
Rafael Mesquita Stoque  
Randson Souza Rosa  
Renato Carlos Machado  
Rogério Wagner da Silva  
Sheila Moura Amaral  
Simone Mattos do Nascimento  
Sofia Banzatto  
Suzana Silva Lira  
Taíza Fernanda Ramalhais  
Thaís Mendonça Resende  
Thiago Luciano Rodrigues da Silva  
Valéria Rodrigues da Conceição  
Veronica Gabriela Ribeiro da Silva  
Vivian Victoria Vivanco Valenzuela

### **Ciências Exatas e da Terra**

Andrea Sartori Jabur  
Cláudia Hitomi Watanabe Rezende  
Dalvani Fernandes  
Duany Dreyton Bezerra Sousa  
Edfram Rodrigues Pereira  
Evandro Preuss  
Gisane Aparecida Michelin  
Henrique Mariano Costa do Amaral  
Henrique Pereira Oliveira Neves  
Hermam Vargas Silva  
Isidro ihadua  
João César Abreu de Oliveira Filho  
Lívia Sancho  
Luiz Eduardo da Silva Gomes  
Manolo Cleiton Costa de Freitas  
Marco Aurélio Schünke  
Marcos do Carmo Pereira  
Rodolfo Lucas Bortoluzzi  
Sonia Tomie Tanimoto  
Vagner Marques de Moura  
Valdecir Alves dos Santos Júnior

### **Ciências Humanas**

Adailton Pereira de Melo  
Alberto Carlos de Souza  
Ana Margarida Theodoro Caminhas  
Breno Henrique Ferreira Cypriano  
Bruna Pacheco de Almeida  
Bruno Cezar Silva  
Camila Bueno Grejo  
Camila de Vasconcelos Tabares  
Carlos Eduardo Mauricio  
Dalvani Fernandes  
Dayane Cristina Guarnieri  
Deiziane Pinheiro Aguiar  
Eduardo Henrique Assis Cidade  
Elisângela Rodrigues Carrijo  
Eulalia Fabiano  
Fernando Cesar Mendes Barbosa  
Guilherme Camara Meireles  
Guilherme William Udo Santos  
Isadora Vianna Sento-Sé  
João César Abreu de Oliveira Filho  
João Francisco Severo Santos  
Josael Jario Santos Lima  
Josiane Nascimento Andrade  
Luana Mayer de Souza  
Marcos Pereira dos Santos  
Marcos Pereira Magalhães  
Maria Cristina C Nepomuceno  
Carvalho  
Marlon Nantes Foss  
Miguel Rodrigues Netto  
Oscar Yecid Bello Bello  
Rebecca Bianca de Melo Magalhães  
Sandra das Dores Souza  
Silvio Santiago-Vieira  
Susan Audrey Bueno dos Santos  
Taíza Fernanda Ramalhais  
Tatiane dos Santos Duarte  
Vanderlei Frari  
Vânia Maria Carvalho de Sousa  
Vinícius Dantas Silveira

## **Ciências Sociais Aplicadas**

Aline De Souza Lima Barbaroto  
Ana Margarida Theodoro Caminhas  
Bruna Pacheco de Almeida  
Bruno Cezar Silva  
Camila Nathalia Padula de Godoy  
Cassio Rene Duminelli  
Daniel Nascimento e Silva  
Eduardo Henrique Assis Cidade  
Elisângela Rodrigues Carrijo  
Érika Rigotti Furtado  
Eulalia Fabiano  
Fernando Cesar Mendes Barbosa  
Gisela da Costa Mascarenhas  
Hermam Vargas Silva  
Horácio Monteschio  
Isabel das Mercedes Costa  
Isadora Vianna Sento-Sé  
João Clécio de Sousa Holanda  
João Francisco Severo Santos  
João Vitor Gomes Pinto  
Josael Jario Santos Lima  
Josiane Nascimento Andrade  
Marco Aurelio de Jesus Mendes  
Maria Cristina C Nepomuceno  
Carvalho  
Miguel Rodrigues Netto  
Nelson Calsavara Garcia Junior  
Renato Obikawa Kyosen  
Rodolfo Lucas Bortoluzzi  
Sandra Couto Barbosa  
Solange Kileber  
Susan Audrey Bueno dos Santos  
Vanessa Paiva Costa Vale  
Vinícius Dantas Silveira

## **Engenharias**

Alejandro Victor Hidalgo Valdivia  
Andrea Sartori Jabur  
Andréia Monique Lermen  
Cristhiane Michiko Passos Okawa  
Daniele Cristina Ficanha

Elaine Patricia Arantes  
Fernando Oliveira de Andrade  
Henrique Mariano Costa do Amaral  
Israel Henrique Ribeiro Rios  
Jaime Andres Castaneda Barbosa  
Marcelo Henrique da Silva  
Marcelo Marques  
Marcos Guimarães de Souza Cunha  
Rafael Gonçalves Mafra  
Rodolfo Lucas Bortoluzzi  
Thiago Averaldo Bimestre  
Valdecir Alves dos Santos Júnior  
Vanessa Paiva Costa Vale

## **Linguística, Letras e Artes**

Alberto Carlos de Souza  
Geison Araujo Silva  
Guilherme William Udo Santos  
José Edson Barros Correia  
Luciano de Oliveira Costa  
Márcia Donizete Leite-Oliveira  
Marlon Nantes Foss  
Silvio Santiago-Vieira  
Thiago Blanch Pires  
Vera Regiane Brescovici Nunes

## **Multidisciplinar**

Alejandro Victor Hidalgo Valdivia  
Aline De Souza Lima Barbaroto  
Ana Margarida Theodoro Caminhas  
Andrea Sartori Jabur  
Andréia Monique Lermen  
Cláudia Hitomi Watanabe Rezende  
Érika Alves Tavares Marques  
Fernanda Imada de Lima  
Fernando Oliveira de Andrade  
Guilherme Camara Meireles  
Isidro ihadua  
José Amorim  
Marcelo Marques  
Vanessa Paiva Costa Vale

# Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade

**Editora Chefe** Marcia A. A. Marques  
**Coordenadora Editorial** Isabela Arantes Ferreira  
**Bibliotecária** Maria Alice Ferreira  
**Diagramação** Marcos Antonio Ribeiro Pereira  
**Revisão** O Autor

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lisboa, João Francisco Kleba  
Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na Universidade [livro eletrônico] / João Francisco Kleba Lisboa. -- São Paulo : Bookerfield, 2022.  
PDF

Bibliografia  
ISBN 978-65-89929-43-7

1. Acadêmicos 2. Cultura indígena 3. Educação multicultural 4. Ensino superior 5. Indígenas - Educação 6. Universidades e faculdades - Brasil  
I. Título.

22-99870

CDD-306.43

### Índices para catálogo sistemático:

1. Interculturalidade : Cultura indígena : Sociologia Educacional : Educação superior 306.43

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

**DOI 10.53268/BKF22010300**

**Bookerfield Editora**  
São Paulo – Brasil  
Telefone: +55 (11) 98441-4444  
[www.bookerfield.com](http://www.bookerfield.com)  
[contato@bookerfield.com](mailto:contato@bookerfield.com)



## **DECLARAÇÃO DO AUTOR**

O autor declara não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra; declara que participou da elaboração e revisão da obra, atestando a confiabilidade dos dados e resultados; declara que a obra está livre de plágio acadêmico; declara que a publicação desta obra não fere qualquer outro contrato por ele firmado; declara ter atendido eventuais exigências de outras partes, como instituições financiadoras, para a publicação desta obra.

# DEDICATÓRIA

À memória de Jaidar Esbell

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente ao professor Stephen Grant Baines, que conhece como poucos a realidade indígena no estado de Roraima e os meandros da etnologia e da pesquisa antropológica no Brasil. Fazer parte do Laboratório e Grupo de Estudos de Relações Interétnicas (LAGERI), sob sua orientação, foi para mim um aprendizado contínuo e instigante, além de inspiração em seu exemplo de ética profissional.

Agradeço aos professores Alcida Rita Ramos, Ana Elisa de Castro Freitas, Gerssem Baniwa e Rita Potyguara, por aceitarem fazer parte da banca de avaliação da minha tese de doutorado.

Quero agradecer especialmente meus amigos indígenas de Roraima, que com imensa generosidade e um bocado de paciência me acolheram em suas casas, me levaram para suas comunidades e apresentaram-me a suas famílias e seus modos de vida: David de Souza Maia e Juliana Rodrigues, Roberlândio Wapichana e Sílvia García, Miqueias Napoleão, Alfredo Silva Wapichana, Jaider Esbell, Wenston Raposo, Telma Marques Taurepang. Dentre os muitos acadêmicos indígenas que eu gostaria de agradecer, estão Eriki Aleixo, Edson Freitas, Elilson Silva, Emerson Pereira, Euclides Júnior, Monaliza Ribeiro, Niethy Silva, Marciana da Silva, Juci Carneiro, Emily Ramos, Jama Pérez, Miguel Wai-Wai, Denivaldo Trajano e Dilson Ingaricó.

Gostaria poder retribuir toda a ajuda que recebi dos professores e pesquisadores da UFRR: no Centro de Ciências Humanas (CCH), agradeço sobretudo a Jaci Guilherme de Souza, Maria Luiza Fernandes, Ana Lúcia Souza e Sandro Almeida. No Instituto Insikiran, agradeço especialmente aos professores Celino Raposo, Jonildo Viana, Marcos Braga (*in memoriam*), Ananda Machado, Inara Nascimento, Henrique Lopes, Jovina Mafra, Mariana Cunha, Edilamar Menezes da Costa e Daniel Bampi, além dos professores Paulo Jeferson, Adriane Menezes e Rodrigo Mesquita. Um agradecimento especial vai para minha professora de língua Wapichana, Mirian Chaves (Suuaba): kaimen manawyn, tuminhapkididiabe. No Instituto de Antropologia (INAN) meu obrigado vai para Olendina Cavalcante, Indira Caballero, Carlos Alberto Cirino e Pablo Albernaz. Agradeço também a Antonio Aparecido Giocondi, então Presidente da Comissão Permanente de Vestibular (CPV) da UFRR, pelo fornecimento dos dados relativos aos alunos indígenas matriculados na instituição.

Sandro Almeida e Pablo Albernaz merecem um agradecimento especial, não apenas por terem me recebido em suas casas e em suas salas de trabalho, mas porque com eles percebi que a vida acadêmica em Roraima pode ser um ambiente estimulante alimentado por grandes amizades.

Agradeço à Galeria Jaider Esbell de Arte Indígena Contemporânea pela autorização do uso da belíssima imagem que estampa a capa deste

livro.

Quero agradecer também aos meus colegas de Pós-graduação, que me ajudaram a enfrentar a aridez de Brasília e tornaram a vida na capital menos solitária.

Por fim, muito obrigado a meus pais, Armando e Teresa, pelo estímulo, confiança e amor. Vocês são minha inspiração de vida acadêmica. Agradeço à Emilia pelo amor, força, compreensão e a paciência necessária para suportar os dias que passei longe e as horas que a escrita deste livro tomou.

Gestada praticamente ao mesmo tempo em que eu escrevia a tese, e nascida em Brasília um mês após a defesa, Melissa Ferreira Lisboa renova cotidianamente nosso interesse pela vida, tornando os dias muito mais saborosos, musicais e repletos de descobertas.

Esta pesquisa contou com recursos, inclusive para minha bolsa de Pós-graduação, das seguintes agências estatais de fomento à pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que cobriram parcialmente os custos desta pesquisa e de minha estadia em Brasília.

## PREFÁCIO

O livro de João Francisco Kleba Lisboa constitui uma contribuição importante para o tema da presença de indígenas em universidades, no estado de Roraima e em todo o Brasil. Agradeço seu convite para escrever este prefácio, pois orientar a tese de João Francisco, sobre um tema que me interessa muito, e em um estado onde realizo pesquisas junto a povos indígenas desde o início dos anos 1980, foi um enorme prazer, em que aprendi muito. Em 2002, fui convidado pela professora Maria Auxiliadora de Souza Melo, uma dos fundadores do antigo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), a participar das oficinas de planejamento do curso e desde então venho acompanhando as atividades em visitas anuais de pesquisa a Roraima.

Apesar do ingresso de indígenas nas universidades no Brasil ser um fenômeno relativamente recente, sua entrada no ensino superior está se acelerando de uma maneira não prevista. O autor mostra que a luta entre as gerações mais novas a superar o racismo, os preconceitos e a discriminação racial, social e epistêmica a que os indígenas foram submetidos, para mudar seu lugar histórico no Brasil, ganhou um ímpeto novo em anos recentes. Dessa forma, o ingresso de indígenas nas universidades partiu, principalmente, de demandas do movimento político indígena por acesso à educação escolar e ao ensino superior, visto como um caminho para sua contribuição coletivamente com as lutas pelos direitos indígenas, com o fortalecimento de suas comunidades e sistemas de conhecimento e com a melhoria de suas condições de vida e convivência na sociedade nacional em termos mais justos, após séculos de invasão e espoliação de seus territórios e violação dos seus direitos.

As demandas dos indígenas partem de questionamentos das imensas desigualdades e assimetrias que eles vivem na sociedade nacional e também dos modos ocidentais de ensino e aprendizagem, para protagonizar a construção de uma educação escolar diferenciada que seguisse os seus propósitos e interesses e valorizasse as culturas e línguas indígenas.

Nas comunidades indígenas que visitou e entre a maior parte das pessoas com quem ele conversou, a pesquisa realizada por João Francisco foi muito bem aceita. Os seus objetivos tendiam a ser vistos pelos indígenas como uma pesquisa útil para eles, considerando o grande número de jovens indígenas que seguem cursos universitários atualmente e a significância da educação superior para as gerações novas. O autor objetivou ver como se dá o choque de diferentes modelos e expectativas, confrontando as teorias acadêmicas e nativas.

João Francisco examina as falas dos acadêmicos indígenas de Roraima a partir de suas trajetórias de vida, e constata as múltiplas influências

culturais que preenchem suas rotinas, entre as comunidades indígenas e a cidade, entre os saberes culturais indígenas e os saberes acadêmicos. O livro, que nasceu da sua tese de doutorado em Antropologia na UnB, defendida em 2017, é fruto de pesquisa de campo realizada em Roraima que se deu em cinco idas ao estado entre novembro de 2014 e setembro de 2016, perfazendo um total superior a nove meses, dentre os quais ele acompanhou um semestre letivo inteiro (interrompido por uma longa greve nas universidades federais) entre 2015 e 2016. O autor aproveitou da sua quinta ida a Roraima, enquanto escrevia a tese, para colher as últimas informações e mostrar o trabalho em andamento para os interlocutores da sua pesquisa, passo importante na finalização de um trabalho produzido colaborativamente.

Os objetivos da tese incluem um estudo sobre a construção da interculturalidade na universidade a partir das perspectivas dos indígenas sobre o que esta palavra significa para eles, cujas experiências nas universidades representam trajetórias para um futuro novo em que aprendem as ferramentas da sociedade nacional na sua luta para superar as injustiças a que foram submetidos desde o início do processo colonial.

Após a Introdução, em que o autor apresenta como chegou a realizar pesquisa em Roraima sobre indígenas na universidade, e delinea a pesquisa, entra em uma discussão sobre mito e geografia, história e ciência e a história de colonização da região, fundamental para compreender o presente. Aborda a história do movimento indígena em Roraima, que ganhou ímpeto a partir dos anos 1970 e 1980, e o surgimento de uma luta indígena para educação escolar indígena. Após esses capítulos introdutórios, aborda-se a presença indígena na Universidade Federal de Roraima, a criação do Núcleo Insikiran, posteriormente transformado em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, e os dilemas enfrentados na construção de uma formação diferenciada, a vida de estudante indígena, e a questão da interculturalidade dos indígenas, com a citação de muitos exemplos num trabalho etnográfico exemplar dirigido para os assuntos examinados. Revela que em Boa Vista, os acadêmicos indígenas constituem uma faceta inovadora e vibrante do mundo.

Como um bom pesquisador, João Francisco toma cuidado para não tomar partido nas acirradas disputas cotidianas sobre a educação escolar indígena, deixando os seus interlocutores falar por si mesmos, em assuntos que frequentemente não têm respostas únicas e incorporam todas as contradições das relações interétnicas presentes no âmbito da universidade como em toda a sociedade. O autor, rompendo com os métodos da etnografia tradicional, consegue mostrar, sem cair em dualidades simplistas, a coexistência de saberes e influências variados que constituem o olhar e a experiência dessas pessoas que vivem num campo interétnico em rápida transformação.

A capa do livro se destaca pela esplêndida obra de arte intitulada, “Dignidade e Conhecimento”, do artista, escritor e intelectual Macuxi, Jaider Esbell, que tragicamente faleceu em novembro de 2021 aos 41 anos de

idade. Pintor, ativista e produtor cultural, autor de quadros de um estilo muito particular que mesclam arte contemporânea e tradicional, autor de três livros publicados, tornou-se um dos principais interlocutores na pesquisa de João Francisco e influenciou no seu estilo de escrever. Merece citar da tese de João Francisco, um comentário de Jaider sobre sua própria obra que se encontra na Universidade Federal de Roraima (UFRR):

“O Painele Dignidade e Conhecimento é um pouco disso: trazer conhecimento milenar, ancestral, espiritual. E eu acredito que os povos indígenas, para ter a dignidade que tanto querem, passam por essa questão de esse conhecimento ser reconhecido dignamente. Isso leva para questões de estudar outros modelos de certificar esses conhecimentos, que a própria academia não compreende. Hoje o meu trabalho está em várias universidades” (p. 203-204).

João Francisco demonstra que a interculturalidade, palavra-chave no seu argumento referente à educação escolar indígena e o acesso ao ensino superior, tem mais de um sentido. Na sociedade nacional esta palavra constitui a forma encontrada para dar solução à diversidade cultural, num Estado nacional concebido como se fosse homogêneo, e o surgimento, e reconhecimento pelo Estado, de acadêmicos indígenas cuja presença está transformando tanto as universidades quanto a disciplina de Antropologia. O autor mostra que a interculturalidade, para além de um princípio a guiar políticas educacionais inclusivas, é vivida pelos povos indígenas de Roraima em primeira pessoa (do singular ou do plural), a partir de suas próprias histórias pessoais e coletivas. A incorporação da escola e o acesso à universidade, conquistas ainda incompletas, são fruto de suas próprias lutas e reuniões, novas etapas nesse longo caminho que se cruza com o caminho dos não indígenas no continente americano, e que requer bastante cuidado para não desandar em labirinto. Para quem se interessa em educação escolar indígena, este livro é de grande valia.

**Prof. Dr. Stephen Grant Baines**

**DOI 10.53268/BKF22010398**

## APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado de minha pesquisa de doutorado em Antropologia, que concluí no ano de 2017, pela Universidade de Brasília (UnB). O tempo transcorrido de lá para cá mostrou que o tema da pesquisa foi uma escolha feliz, pois vem ganhando visibilidade e relevância dentro e fora do ambiente acadêmico e acompanha a ascensão de uma nova e estimulante fase do movimento indígena no Brasil, em que jovens acadêmicas/os assumem de vez o protagonismo das lutas históricas de seus povos.

O estado de Roraima, em que realizei o trabalho de campo, está entre as referências necessárias para qualquer pessoa interessada em conhecer os direitos indígenas, as lutas pela retomada do território ancestral e, especificamente neste caso, em como os povos indígenas vêm se apropriando da educação escolar, conquistando espaço nas universidades e construindo modos interculturais de manejar e transmitir conhecimentos, cruciais para lidar com os desafios contemporâneos. Além disso, devido a condições territoriais muito particulares, foi-me permitido acompanhar essas/os acadêmicas/os tanto em seus ambientes de estudo, em Boa Vista, quanto nas suas comunidades no Lavrado roraimense. Esses trajetos de mão dupla mostram que existe uma dimensão territorial e local na interculturalidade, à qual eu não teria acesso se apenas um desses polos fosse abordado.

A tragédia do garimpo nas terras indígenas – que vem acompanhada de efeitos igualmente trágicos, como as epidemias, o desmatamento e a violência, além do descaso do poder público – voltou a assolar com força os povos originários, destacando-se os efeitos deletérios sobre os Yanomami e Yekuana em Roraima, motivo de imagens e notícias que correm o país e o mundo, capazes de abalar até os mais indiferentes às causas indígenas. Tais problemas, no entanto, nunca deixaram de existir desde que essa região se tornou alvo da cobiça do Ocidente. Tampouco deixaram de ser objeto de preocupação das organizações indígenas do estado, que vêm denunciando esses crimes continuamente ao longo de décadas.

Este livro, que inicia com o monumento ao garimpeiro, na praça do Centro Cívico de Boa Vista, e encerra com a aula magna de Davi Kopenawa na Universidade Federal de Roraima (UFRR), não deixou de prestar a devida atenção ao assunto, embora tenha sido escrito antes dessa última onda de invasões e destruição. Acredito, entretanto, que sua principal contribuição seja ter acompanhado, em um momento bastante oportuno, um dos fenômenos mais revigorantes do Brasil contemporâneo, tanto para as universidades e as ciências quanto para os movimentos indígenas e a política.

Ao debaterem nas salas de aulas e nas assembleias comunitárias e ao desenvolverem suas próprias pesquisas e intervenções sobre assuntos como meio ambiente e saúde, alimentação e gestão territorial, língua e

cultura, história e direitos sociais, as/os acadêmicas/os indígenas nos dão mostras de uma intensa diversidade étnica e epistêmica em constante reprodução e transformação. Novos e antigos saberes se juntam a projetos coletivos de autonomia e resistência, reforçando vínculos, comunidades e indivíduos, num ciclo virtuoso que beneficia não apenas os povos indígenas. São conhecimentos que, de certa forma, sempre estiveram ali, mas que escapavam à escala e aos sentidos das grandes instituições ocidentais. Graças aos esforços de mediação e tradução por parte dessas/es acadêmicas/os indígenas, e graças à sua atenção (no sentido, também, de cuidado), isso está começando a mudar.

**João Francisco Kleba Lisboa**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
BSB-BVB .....	19
Transformações na universidade .....	23
A pesquisa .....	33
O Livro .....	37
<b>MITO E GEOGRAFIA, HISTÓRIA E CIÊNCIA</b> .....	44
Filhos de Makunaima .....	45
Makunaima, Macunaíma: o primeiro acadêmico indígena .....	55
Conquista, trabalho escravo e colonização .....	62
Expedições científicas: a razão ocidental busca Roraima .....	74
<b>O MOVIMENTO INDÍGENA EM RORAIMA E A ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	88
Etnogênese e movimento indígena .....	88
A Igreja e o início do movimento indígena em Roraima .....	101
A luta indígena de Roraima e a educação formal .....	111
Educação Escolar Indígena: presente, passado e futuro .....	120
<b>A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA</b> .....	134
Primeiras aproximações ao campo: “acho que estou no lugar certo” ...	134
A criação do Instituto Insikiran e os dilemas da formação diferenciada	145
Os acadêmicos indígenas na UFRR: alguns números .....	154
Dois casos paradigmáticos .....	165
<b>VIDA DE ESTUDANTE INDÍGENA</b> .....	178
Maloca, cidade, universidade: “lugar de índio” .....	179
Arte indígena contemporânea e universidade: espaços de mediação intercultural .....	194
Identidades indígenas em afirmação .....	209
Movimento indígena e política estudantil .....	218
Simetrias aparentes .....	225

<b>FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: A INTERCULTURALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS</b> .....	234
Universidade e conhecimentos indígenas.....	235
Mais dois (ou mais) casos paradigmáticos .....	247
A formação (Bildung) e os povos indígenas.....	256
Transformações indígenas.....	274
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	288
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	296
Sites consultados: .....	317
<b>ANEXOS</b> .....	319
<b>ANEXO I:</b> Memorial EEI, por Maria Edna de Brito.....	319
<b>ANEXO II:</b> Manifesto DCE .....	324
<b>ANEXO III:</b> Programação II Semana dos Povos Indígenas UFRR.....	325
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	326
<b>SOBRE O AUTOR</b> .....	335

# INTRODUÇÃO

*A viagem permite a convivência com o outro, e aí reside a confusão, fusão de origens, perda de alguma coisa, surgimento de outro olhar. Viajar(...) não é entregar-se ao ritual (ainda que simbólico) de canibalismo? (Miltom Hatoum, 2014, p. 82-3).*

## 1.1. BSB-BVB

Ir de Brasília a Boa Vista de avião é um deslocamento que pode surpreender, tanto pelos contrastes quanto pelas semelhanças encontradas nas duas cidades. Fiz o trajeto quase sempre à noite – o que me impedia de ver a Floresta Amazônica e o seu poderoso rio – com uma breve parada em Manaus, no meio da madrugada, que só acentuava a minha impressão de “cidade ilhada” dessa capital amazônica. Quando chegava em Roraima, no extremo norte do país e de certo modo o fim daquela “linha” aérea, tinha deixado o Cerrado para entrar no Lavrado, ecossistemas com muitas características em comum, sobretudo pela paisagem de savana e elementos de flora e fauna da mesma espécie. Ambas são cidades planejadas, o que no Brasil implica dizer que foram traçadas a régua, de cima de uma prancheta, sem muita consideração pelo que se passava “lá embaixo”; e se o projeto de Lúcio Costa faz referência a uma cruz, ou avião, a planta de Boa Vista foi inspirada – é o que dizem – no elegante traçado de Paris, fazendo com que as avenidas largas do centro formem um leque tendo como ponto de partida a Praça do Centro Cívico, onde ficam as sedes dos três Poderes estaduais, além da Catedral, Banco do Brasil, entre outras edificações intimidadoras e de arquitetura duvidosa. A praça também é conhecida como Praça do Garimpeiro, por causa de um monumento de pedra bem no meio dela que homenageia essa atividade, que já teve seu auge e é uma das mais associadas às invasões e depredação das terras indígenas no estado.

É fácil lembrar, estando ali (ou estando no Eixo Monumental em Brasília), do que disse Lévi-Strauss em *Tristes Trópicos* a respeito de Goiânia, projetada para ser a capital federal a partir do nada e na época um grande canteiro de obras, sem qualquer suspeita de que o destino iria substituí-la por outro local, somente alguns quilômetros a Leste e alguns anos depois. Ou então ver a presença ostensiva dos símbolos do poder e

o espaço marcado pela distinção entre “povo e autoridades” enquanto uma das chaves para entender (também aquele pedaço da sociedade brasileira, como apontou Roberto DaMatta. E ainda, pensar nos grandes projetos de interiorização e modernização, que marcaram boa parte dos investimentos públicos e das histórias pessoais de brasileiros no nosso século XX, mais uma vez unindo Boa Vista a Brasília, ambas exaltando a ideia de progresso do país e conquista da “civilização” sobre um ambiente distante ou inóspito: a monumentalidade como promessa de felicidade mas que, traindo seus propósitos, entrega decadência e vaidade, como definiu em sua crítica mordaz Benjamin Moser<sup>1</sup> (o que remete a outro Benjamin, Walter: não seria o monumento ao garimpeiro um “documento de barbárie”? <sup>2</sup> Ou ainda, como propõe Silvia Rivera Cusicanqui, 2010, não seria essa estátua elemento para uma “teoria visual do sistema colonial”?).

Ocorre que na própria Praça do Garimpeiro, ou do Centro Cívico, em uma de suas largas avenidas que se dispersam como raios de sol, saindo exatamente de trás do Palácio de Governo, tem início uma outra praça, de três quilômetros de extensão, tão comprida que chega a mudar de nome: Ayrton Senna, ou Praça das Águas, em que opções públicas de lazer se sucedem intercaladas com espaços de alimentação e onde fica também o Portal do Milênio. Ao final de tal percurso pela Avenida Ene Garcez<sup>3</sup>, chega-se a um dos limites da cidade, onde a série de prédios públicos, hotéis e até um cinema dá lugar a espaços amplos e abertos: o Aeroporto em frente, o Parque Anauá de um lado e, de outro, a Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Ao se entrar no campus, passando por uma guarita com seguranças terceirizados, é fácil notar elementos comuns a outras universidades federais brasileiras, como blocos de salas de aula e prédios administrativos em geral baixos e separados a uma distância não muito grande uns dos outros. Chama atenção, porém, logo de cara, a falta de sombra ou de árvores frondosas e o exíguo espaço para pedestres – o que, somado ao calor equatorial de Boa Vista, que diariamente chega perto dos 40° centígrados, faz com que qualquer um pense muito bem antes de empreender uma caminhada de um bloco a outro, deixando assim, mesmo que por breves momentos, salas que são refúgios com ar condicionado. Mais uma vez, como em Brasília, a cidade para carros se projeta também na Universidade, seja pelas grandes áreas de

<sup>1</sup> Em *Cemitério da esperança* (MOSER, 2014), publicado depois, com alterações, em MOSER 2016.

<sup>2</sup> Assim escreve Benjamin ([1940] 2013) em suas famosas teses *Sobre o conceito da história*: “Não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (p. 13) referindo-se não a uma teoria geral das culturas no sentido antropológico hoje vigente, mas ao processo histórico de avanço da dita “civilização” bem como à soma de despojos – o “cortejo triunfal” – que esse avanço acumula.

<sup>3</sup> Nome que homenageia o primeiro Governador do Território do Rio Branco, desmembrado do Amazonas em 1943 e chamado de Território Federal de Roraima a partir de 1962, até se tornar Estado de Roraima em 1988.

estacionamento seja porque, na UFRR ou na UnB, para fazer alguns trajetos simples dentro do próprio campus é melhor ter um veículo.

Ou uma bicicleta. Com parte dos recursos que recebi para realizar a pesquisa, comprei por R\$ 200,00 uma bicicleta usada, do modelo Monark barra-circular, que foi meu meio de locomoção de setembro de 2015 a março de 2016<sup>4</sup>. Em uma cidade totalmente plana, essa foi uma alternativa viável que me permitiu poupar tempo de caminhada e exposição ao sol e, ao mesmo tempo, economizar dinheiro com condução. Aluguei um quarto mobiliado nas proximidades da UFRR e podia chegar ao campus (e também atravessá-lo) pedalando em menos de 5 minutos. De noite eu podia percorrer grandes distâncias e dar conta de necessidades como compras, alimentação etc. No bairro onde eu morava, Aeroporto/Jardim Floresta, eu era vizinho de muitos professores da universidade e também de estudantes indígenas, que também alugavam quartos ou moravam com suas famílias. Percebi que havia um contraste entre a minha cor branca e minha aparente “pobreza de meios” naquela cidade em que hierarquia social e cor da pele se misturam e são bastante visíveis – e onde o carro exerce um importante papel nesses processos. Por outro lado, o fato de me locomover de bicicleta passou a produzir uma espécie de solidariedade (e por que não socialidade?) em muitas pessoas com quem convivi, inclusive entre os indígenas da universidade, a ponto de um estudante indígena, integrante da banda Cruviana, chegar a comentar: “se está difícil para você, imagina para nós”. Não sei se era bem isso que Roberto Cardoso de Oliveira (2006) quis dizer quando falava de um estilo próprio das antropologias periféricas, como a brasileira, onde a disciplina precisou “adaptar-se a novas condições de existência, tal como a precariedade institucional – falta de bibliotecas, ausência de tradição universitária, limitação orçamentária etc. etc” (p. 55-6). A bicicleta foi, de qualquer forma, um instrumento eficiente em reduzir distâncias – físicas ou sociais.

Esta é, portanto, uma pesquisa sobre o *próximo* e o *distante*, nos mais diversos sentidos que essas palavras podem expressar. Trata-se de uma pesquisa sobre povos indígenas do Norte do Brasil, mas também sobre o ambiente acadêmico, universitário e urbano de uma capital estadual. Etnologia indígena e antropologia urbana. Antropologia “dos outros” ao mesmo tempo que Antropologia “de nós mesmos”, os acadêmicos. E sobretudo, eu gostaria de destacar que esta é uma pesquisa de um estudante (mesmo que de doutorado) entre estudantes (mesmo que de graduação), o estudo de

<sup>4</sup> Fui ao todas quartas vezes a Roraima. Em novembro de 2014 fiz o que se chama de pré-campo e fiquei lá dez dias. De fevereiro a março de 2015, permaneci quase dois meses morando na casa do estudante no bairro Asa Branca e dei início à pesquisa. Em abril de 2015 voltei rapidamente para participar da Semana dos Povos Indígenas, na Secretaria Estadual do Índio, e fiquei outras duas semanas. O último período e também o mais longo de trabalho de campo foi de sete meses, com uma interrupção em janeiro porque a Universidade estava de férias. Acabei indo uma quinta vez, enquanto escrevia a tese, para colher as últimas informações, participar de uma banca de TCC, rever amigos e mostrar algo do trabalho em andamento para os participantes, ficando lá por mais duas semanas e meia.

um pesquisador entre pesquisadores. É sobretudo um trabalho de alguém pensando em como os outros pensam, sendo que essa parece já ter sido uma das definições da própria antropologia: a busca pela “ciência social do observado”, não a do observador, de acordo com Lévi-Strauss ([1954] 2008, p. 385). Aplicar esses princípios simétricos a uma pesquisa antropológica num meio acadêmico é como acrescentar mais uma camada de sentido àquela característica que Lévi-Strauss (2003) atribuiu à disciplina: “numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, o *observador é ele próprio uma parte de sua observação*” (p. 25). E, eu acrescentaria, *da observação dos outros também*.

Se as distâncias entre o campo e o gabinete parecem estar cada vez mais curtas para muitos pesquisadores, no meu caso esses momentos chegaram quase a se embaralhar algumas vezes, já que transitei entre dois ambientes acadêmicos distintos: Brasília e Boa Vista. Em ambos os lugares eu estava envolto por colegas, naquilo que Roberto Cardoso de Oliveira (*op. cit.*), evocando Clifford Geertz, chamou de “contexto do *being here* – a saber, pelas conversas de corredor ou de restaurante, pelos debates realizados em congressos, pela atividade docente, pela pesquisa de biblioteca ou *library fieldwork*, como, jocosamente, se costuma chamá-la” (p. 27). Mas os dois lugares também ofereceram um rico espaço de interação, sendo Brasília (e a UnB em particular) a sede de muitos eventos do movimento indígena em que se debatem, entre outros assuntos, a educação escolar e superior – e nos quais pude reencontrar meus interlocutores de Roraima algumas vezes. Ou seja, são ambientes que fazem parte da minha suposta capacidade de convencimento de “ter estado lá”, de ter, de um jeito ou de outro, realmente alcançado aquele *being there* de que fala Geertz (1988). Contudo quero chamar a atenção menos para os artifícios da escrita etnográfica do que para as implicações peculiares desses encontros (físicos, mediados<sup>5</sup>, textuais), para seu caráter *simétrico*. Mais uma vez, segundo Cardoso de Oliveira, essa coexistência em situações distintas e semelhantes “significa que o sujeito cognoscente não está imutavelmente engessado em uma posição intocável pelo objeto cognoscível: ele, tanto como o outro, está inserido na dinâmica do *encontro etnográfico*” (*op. cit.*, p. 67). Por diversos motivos posso afirmar que, neste trabalho, observação participante e compreensão analítica não foram procedimentos que aconteceram em separado, mas resultaram desses momentos de compreensão mútua.

Esta é também uma pesquisa em que estão em jogo distintas temporalidades, o resultado de algo que tentou se guiar por calendários muitas vezes desencontrados. Posso identificar ao menos três deles: o calendário da Universidade é composto por greves, férias, recessos, feriados e dias de “ponto facultativo”, semestres letivos, seminários e palestras e, nos cursos voltados especificamente para alunos indígenas, pela divisão entre

<sup>5</sup> Como já escreveu Elsjé Lagrou (1992) numa época de tecnologias não tão remotas: “O olhar do outro é poderoso até por linha telefônica” (p. 39).

*tempo sala de aula e tempo comunitário*. Nas comunidades indígenas, por sua vez, o tempo é marcado pelas festas, cerimônias, manifestações (como as que ocorreram em prol da educação e outras pela saúde indígenas), atividades produtivas, feiras, reuniões (da escola ou da comunidade, além das supracomunitárias), viagens das lideranças, entre outros eventos. Para um pesquisador, no entanto, o tempo fundamental é aquele necessário até que se ganhe confiança das pessoas que se pretende pesquisar, período no qual muitas amizades são feitas, mesmo com a ciência de que ele está ali “com os dias contados” para ir embora ou que talvez fique muito tempo sem retornar. E por último, para ficar apenas nestes três, o tempo do meu curso de doutorado, que envolve um calendário de pesquisa e etapas de campo, prazos, participação em editais, idas a eventos acadêmicos e prestações de contas, matrícula em disciplinas, tempo de escrita, bancas de qualificação e defesa, entre outras atividades curriculares. Tentar harmonizar essas frequências dissonantes de eventos e de expectativas foi e continua sendo um verdadeiro desafio. Este livro resulta daquilo que foi possível combinar levando em conta esses fatores e essa exigência tripla.

## 1.2. Transformações na universidade

Esta pesquisa soma à questão dos indígenas em situações urbanas o elemento do ensino superior, principalmente no âmbito de uma universidade federal. Além das dificuldades materiais e afetivas que envolvem a vida de um estudante indígena em Boa Vista, trata-se também de um debate sobre os diferentes saberes e formas de conhecimento envolvidos, sobre a vivência em um meio acadêmico com regras e valores próprios, a convivência com seus professores, disciplinas, modelos, metodologias e hábitos. Assim como a sobrevivência de saberes e práticas ancestrais indígenas e a luta para que sejam considerados válidos e pertinentes perante o olhar dito científico. Um debate, portanto, que pode ser qualificado como *epistemológico*, se já tivermos o cuidado, a princípio, de não o tomar isoladamente, de não separar aquilo que chamamos de *episteme*<sup>6</sup> de suas contrapartidas materiais, orgânicas, sensoriais, etc. e nem de partir de uma pressuposta divisão transcendente entre humano e não humano, muito similar em forma àquela entre ocidental e não-ocidental. Ou seja, tentar não impor um modelo cartesiano de *cogito* que, se funciona para pensar as ciências em jogo nas universidades, talvez seja estranho para os grupos indígenas que buscam o ensino superior em Roraima. Como disse Manuela Carneiro da Cunha (2009), é necessário “encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem lado a lado” (p. 309). E como aponta

<sup>6</sup> A definição de *episteme* (*epistēmē*) remete aos diálogos de Platão, sobretudo o *Teeteto*. De acordo com José Lourenço Pereira da Silva (2010): “*Saber, sabedoria, conhecimento e ciência* são as palavras frequentemente utilizadas para traduzir em nossa língua o termo grego *epistēmē*, que, de fato, em certa medida engloba as nuances e diferenças de significados daquelas palavras. Em Platão, *epistēmē* comumente designa um processo ou um estado mental contrastante com a simples opinião” (p. 141).

Antonella Tassinari (2012), “[o] humor, o sonho, o silêncio, as disposições corporais, a criança, a exterioridade, o canto, a dança, o ritual, a imitação são alguns dos caminhos que somos convidados a trilhar para nos aproximar dos modos de conhecimento indígena” (p. 20).

Dentro deste debate, a palavra onipresente talvez seja *interculturalidade*. Utilizada em praticamente todo material publicado sobre educação indígena, essa palavra provoca acirradas controvérsias, permite múltiplas abordagens, move defensores e opositores com igual afinco, assim como disputas em torno de seu significado. Posso destacar, dentre outras, a seguinte questão: trata-se de um encontro de saberes ou de (mais) uma forma de colonialismo? Ou não seria nenhuma das duas alternativas? Sugiro que para buscar respondê-la é preciso fazer outra pergunta: de qual interculturalidade estamos falando? Da nossa ou da deles? Fui atrás do olhar dos estudantes indígenas – mais que dos currículos, regimentos, Projetos Político-Pedagógicos, programas estatais – porque tive a intenção de falar da *interculturalidade deles*. Digo isto porque, concordando com Paul Feyerabend ([1978] 2011), há dois tipos de pergunta possíveis quando se trata da interação entre diferentes sistemas culturais (que ele chama de tradições), num modelo que dissolve o átomo metodológico malinowskiano: há as perguntas de observador, interessadas em explicações, e as perguntas de participante<sup>7</sup>, interessadas em saber o caminho a tomar. Quando falo em interculturalidade deles refiro-me ao conjunto de perguntas, ou dúvidas, postas por aqueles participantes da interação (ou intrusão) intercultural.

Essa pode ser, a meu ver, a grande contribuição que a antropologia pode dar para o debate. No rol de disciplinas que compõem o pensamento europeu, percebo a antropologia como capaz de exercer o papel de uma *contraciência*, na definição dada por Michel Foucault ([1966] 1981). Foucault via a antropologia, juntamente com a psicanálise, como duas disciplinas que abordam as demais ciências humanas *contra a corrente*, dirigindo-se sempre ao lado de fora, “ao que constitui seus limites exteriores” (p. 396), seja da noção moderna de homem ou da própria racionalidade ocidental. Como propõe Foucault, “a etnologia aloja-se no interior da relação particular que a *ratio* ocidental estabelece com todas as outras culturas” (p. 395). Levando à sério essa definição, se a antropologia – que Foucault e outros autores franceses preferem chamar de etnologia – ocupa posição privilegiada na relação entre as outras culturas e a razão ocidental, podemos arriscar dizer que, senão no Ocidente ao menos no Brasil, a casa dessa *ratio* é a universidade<sup>8</sup>. E

<sup>7</sup> De acordo com Feyerabend ([1978] 2011): “As *perguntas de participante* tratam da atitude que os membros de uma prática ou tradição supostamente adotam com relação à (possível) intrusão de outra prática ou tradição. O observador pergunta: o que ocorre e o que vai ocorrer? O participante pergunta: o que devo fazer? Devo apoiar a interação? Devo opor-me a ela? Ou devo simplesmente esquecê-la?” (p. 25).

<sup>8</sup> Por exemplo, a respeito do texto de Kant *O conflito das faculdades*, escreve Jaques Derrida (1999): “O conceito de *universitas* é mais que o conceito filosófico de uma instituição de pesquisa e de ensino, é o conceito da própria filosofia, e é a Razão, o princípio de razão, antes, *como*

se olharmos de perto é bem ali que essas outras culturas – no caso os Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai-Wai, entre outros povos indígenas – já se encontram. Mais do que entrar em uma instituição de ensino para serem moldados conforme os desígnios desta, esses indígenas têm suas próprias concepções a respeito de o que estão fazendo ali e qual o sentido desse(s) processo(s) educacional(is) em suas vidas e na de suas comunidades. Meu objetivo, portanto, foi ver como se dá esse choque de diferentes modelos e expectativas, inspirando-me nas palavras de Mariza Peirano (1995), de que “é na sensibilidade para o confronto ou o diálogo entre teorias acadêmicas e nativas que está o potencial de riqueza da antropologia” (p. 45).

Nos anos 1960, Darcy Ribeiro via na universidade o caminho para combater a penúria, o analfabetismo e a fome de milhões de brasileiros, o que configurava para ele um “indisfarçável fracasso nacional” (Ribeiro, 1962, p. 14). Para isso, acusava o caráter de privilégio classista das universidades, dado o seu restritíssimo acesso às elites, e propunha a sua completa transformação em um instrumento de “independência cultural e técnica” (Idem, p. 18). Darcy Ribeiro continuou nas décadas seguintes a ter essa preocupação com a educação em geral e o ensino universitário, sendo esse um dos temas mais presentes em sua obra enquanto intelectual e político – destacando-se a criação da Universidade de Brasília e os Centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs)<sup>9</sup> no Rio de Janeiro, entre outras iniciativas. Outros antropólogos também se dedicaram ao tema. Gilberto Velho, por exemplo, escreveu diversos textos<sup>10</sup> à imprensa em suas colunas durante as décadas de 80 e 90 do século XX, expondo as mazelas do ambiente universitário brasileiro, como sucateamento, falta de recursos, riscos à autonomia e à produção científica, mas também imobilismo, falta de diálogo interno e corporativismo. São textos, alguns com mais de trinta anos, que espantam pela proximidade e familiaridade dos problemas que ainda persistem. Mesmo assim, uma ideia fica clara: “Não é possível pensar-se em um projeto nacional, a longo prazo, em que a universidade pública não esteja cada vez mais presente, produzindo conhecimento e formando quadros” (VELHO, 2002, p. 256).

Hoje, sem que esses problemas tenham sido totalmente superados

*instituição* (p. 112).

<sup>9</sup> Os CIEPs foram a tentativa de criar uma “nova escola pública” no Brasil, em turno integral e com uma estrutura física de qualidade, fornecendo refeições, assistência médica, educação física e demais atividades para os alunos. Visavam assim combater o analfabetismo e a evasão escolar. O projeto padrão, desenhado por Oscar Niemeyer, consistia de peças pré-fabricadas e foi produzido em massa, o que permitiu a construção de centenas de unidades. Foram implementados nos governos de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983/1987 e 1991/1994), sob orientação de Darcy Ribeiro, que foi vice-governador e Secretário de Educação, e depois Senador pelo estado do Rio. Apesar de continuarem marcantes na paisagem do estado, os governantes seguintes não deram continuidade à proposta, acabando com sua principal característica, a educação integral.

<sup>10</sup> Alguns desses textos estão reunidos na coletânea “Mudança, crise e violência” (VELHO, 2002).

por nós, a universidade é cada vez mais vista pelos povos indígenas como um caminho para que eles também superem as mazelas causadas pelo contato com a sociedade brasileira. A ideia de Darcy Ribeiro de que a universidade deveria estar voltada para o bem coletivo – naquele caso, a superação nacional do subdesenvolvimento – não deixa de fazer eco com o que ouvi frequentemente de lideranças e comunidades indígenas, de que não se deve esquecer o compromisso que o estudante tem perante seu povo, de que não se deve fazer ou se tornar “como os brancos”, que só pensam em si: “O saber ou a técnica, por competentes que sejam, nada significam, se não se perguntam para que e para quem existem e operam, se não se perguntam a quem servem, se não se perguntam se há convivência do sábio com o cobiçoso” (RIBEIRO, 1986, p. 10).

Intelectuais indígenas do Brasil (BANIWA, 2006; BENITES, 2012) e de outros países (FIXICO, 2003; TUHIWAI SMITH, 1999) demonstram a importância de se manter uma diferença de comportamento e de atitude em relação aos saberes ocidentais, refletindo sobre o fato de que estes foram impostos por meio de um processo histórico violento e integracionista de colonização/escolarização, ao mesmo tempo em que os percebem como possivelmente úteis para seus propósitos sociais, políticos etc. Segundo essa visão, o desafio para as comunidades indígenas talvez não esteja (apenas) nos saberes ocidentais em si, mas na questão “o que fazer com eles?”. E a resposta a esse dilema, paradoxalmente, não se encontra nas universidades.

Tal questão remete ao texto clássico de Max Weber (2013), *A ciência como vocação*, onde, ao se perguntar qual o sentido de ciência enquanto vocação na modernidade, o sociólogo recorre a Tolstói para dizer que não vê existência de qualquer sentido nela, uma vez “que não possibilita responder à indagação que realmente nos importa – ‘Que devemos fazer? Como devemos viver?’ De fato, é incontestável que resposta a essas questões não nos é tornada acessível pela ciência” (p. 36). Nessa conferência, dirigida a jovens estudantes alemães em 1918 na Universidade de Munique, Weber já apontava o processo de assemelhamento dos institutos de ciências a “empresas de ‘capitalismo estatal’” (p. 19), em que o trabalhador (naquele caso, o professor assistente) é privado dos meios de produção. Destaca-se, porém, a sua visão sobre o processo de racionalização e intelectualização ligado ao progresso científico: o *desencantamento* provocado por esse processo na modernidade e a constatação de que o progresso técnico e científico é infinito e cumulativo fazem com que o indivíduo não possa mais alcançar uma morte “plena de vida” – como nas sociedades camponesas e nos personagens bíblicos, como Abraão –, apropriando-se apenas do provisório, jamais do que é definitivo: “E porque a morte não tem sentido, a vida do civilizado também não o tem, pois a ‘progressividade’ despojada de significação faz da vida um acontecimento igualmente sem significação” (p. 31). Weber proferia sua palestra em pleno turbilhão de acontecimentos que abalavam os alicerces de sua época,

como a rendição da Alemanha ao fim da Primeira Guerra Mundial<sup>11</sup>, na qual perdera seu irmão em combate, e a Revolução Russa (o quanto esses fatos são responsáveis pelo tom “niilista” com que descreve a falta de sentido da ciência é uma questão interessante, mas não cabe aqui tal aventura). Eis o dilema fáustico que envolve o conhecimento científico no Ocidente. Não deve ser motivo de espanto, portanto, que alguns povos e comunidades indígenas preferiram manter uma postura cética e resistente em relação aos processos ocidentais de aprendizagem. Mas a questão que se põe então é a de saber por que os indígenas estão buscando, e cada vez mais, o ensino superior; outra, ligada à primeira, é o que a universidade tem a oferecer a eles. E para chegar a respostas satisfatórias deve-se ter em conta as transformações pelas quais ambos (povos indígenas e universidade) passaram ao longo do período em que se tentou estabelecer o projeto ocidental nas Américas.

No mesmo ano em que Weber proferia sua palestra para os estudantes de Munique, ocorria em terras sul-americanas o levante dos estudantes de Córdoba, contra o autoritarismo em sala de aula e em prol de uma reforma universitária que conferisse respeito no tratamento e poder de decisão (participação nas instâncias decisórias) aos jovens universitários, além de autonomia e democratização da universidade, questionando os métodos docentes “*viciados en un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas*”, como dizia seu manifesto direcionado a “*los hombres libres de Sudamerica*”. Considerada “atrasada” em relação à capital Buenos Aires, Córdoba pouco havia aderido, para não dizer que resistira, às lutas pela independência do país no início do século XIX, sendo que sua universidade – fundada em 1621, uma das mais antigas das Américas – permanecera, durante o período republicano, marcada por características monásticas e coloniais. E foi ali mesmo que teve início um movimento estudantil que se espalhou por aquele país e além dele<sup>12</sup>, lançando as bases para a construção de uma instituição acadêmica latino-americana consoante com princípios republicanos modernos e ecoando até hoje nas universidades do continente. A Reforma de Córdoba, portanto, foi um movimento exitoso que botou a juventude (os estudantes) no primeiro plano dos acontecimentos políticos de sua época e contribuiu para uma universidade mais aberta e democrática (FREITAS NETO, 2011).

<sup>11</sup> Na verdade, pairam dúvidas sobre a data exata da conferência sobre a *Ciência como vocação*, se em 1918 ou em 1917. Mesmo que tenha sido antes do fim da guerra, é certo que ela foi proferida num “contexto de mudanças políticas e sociais profundas” (VILLAS BÓAS, 2008).

<sup>12</sup> “A defesa da autonomia foi parte das declarações de movimentos estudantis que se seguiram ao Manifesto de 21 de junho de 1918 em vários países, como México, Uruguai, Chile, Brasil e Peru. A autonomia tinha que existir como uma bandeira em meio a um limite tênue entre o ataque às cátedras e ao ensino universitário vigente e a afirmação da liberdade universitária para sua reorganização. Portanto, a autonomia não era uma bandeira simples, posto que se articulava com demandas como a inserção social da Universidade e mecanismos de controle das instâncias administrativas por parte de estudantes, professores e funcionários” (FREITAS NETO, 2011, p. 69).

Cinquenta anos depois, as universidades estariam mais uma vez no epicentro da efervescência política no Ocidente e em países do bloco socialista europeu. Seja em Paris, em Praga ou Varsóvia, na Califórnia ou no Brasil, a grande rebelião estudantil de 1968 foi marcada pelo retorno das utopias, dos ideais de liberdade, da força espontânea e questionadora dos jovens, desafiando tanto as burocracias engessadas, regimes autoritários e a brutalidade da polícia quanto o comodismo e os valores burgueses e as promessas materiais da sociedade de consumo. Olgária Matos, em seu clássico *Paris 1968: as barricadas do desejo* (1989), refere-se a esses acontecimentos na capital da França como uma “segunda Revolução Francesa”, um “movimento [que] não tem dirigentes, nem hierarquia, nem disciplina partidária ou outra; ele contesta os profissionais da contestação, viola as regras do jogo que as oposições dominam” (p. 13). Em certo momento do livro Matos diz que “o movimento de 68 era político antes de ser universitário” (p. 84), por sua total ausência de uma pauta reivindicatória, como resume aquela frase célebre que se tornou um dos símbolos do período: “sejamos realistas, peçamos o impossível” – questionava-se ali, entre muitas outras coisas, a relação comprometedora entre quem reivindica e quem concede. E o movimento marcou-se menos ainda por uma limitação às questões internas da universidade, de ensino e aprendizagem, uma vez que se aliou com o movimento operário, levantou questões profundamente existenciais e acabou se espalhando por toda a sociedade francesa e tornando-se um dos momentos-chave do agitado século XX.

Não há como negar, contudo, que o estopim dessa grande ebulição social foi a tomada da universidade<sup>13</sup> pelos estudantes, durante um período que indicaria também a duração daqueles dias de “estado de felicidade permanente”. Como diz Matos, “[o] ato criador foi a ocupação, a profanação, a dessacralização da Sorbonne que se espalhou pelas universidades das províncias a setores inteiros da *intelligentzia*, pesquisa científica, rádio e televisão, cinema e escritores” (p. 93). As universidades e o meio científico tampouco deixaram de configurar um dos alvos preferidos da revolta, e Matos reproduz panfletos que trazem a recusa a uma ciência a serviço da mercadoria, a um saber a serviço do poder. Sobrou até para a antropologia e sua cumplicidade histórica com o colonialismo, ao estudar a cultura dos povos a serem dominados por governos hegemônicos. Um panfleto chega a dizer que “se os Estados Unidos tivessem tido antropólogos para ‘lidar’ com os índios no século XIX, certamente não teriam precisado do exército” (p. 26). Outro panfleto, na Itália, afirma que “A universidade produz um tipo particular de mercadoria: o *homem*, considerado como mercadoria, como força de trabalho qualificada ou em vias de qualificação, como diplomado ou

<sup>13</sup> “A Sorbonne, em Paris de 1968, antes da ocupação é o símbolo por excelência da cultura francesa e do ensino conservador; é este símbolo que é apropriado e transformado em centro geométrico do Movimento. Por esta razão, quando, no início do mês de julho, ela foi tomada pela polícia, todos compreenderam que uma fase do movimento se encerrava” (MATOS, *op. cit.*, p. 24).

candidato ao diploma” (p. 34).

Se uma das marcas do movimento de Maio de 1968 foram as barricadas, por meio das quais, “[t]al como nos dias gloriosos da Comuna de Paris de 1871, a comuna estudantil retoma a cidade e põe a Imaginação no Poder” (p. 62), Olgária Matos lembra que foi justamente para impossibilitar a construção de barricadas, alargando avenidas e assim facilitando a repressão aos protestos populares, que o traçado urbanístico de Paris foi redesenhado no final do século XIX por Hausman, tentando por fim à série de levantes e Comunas que o antecedeu. De uma só vez, facilitava a especulação imobiliária e encurtava a distância para os quartéis, “destruindo o ideal da cidade como lugar da ‘comunidade’ e da solidariedade” (p. 62). É precisamente esse modelo *hausmaniano* de cidade, não custa repetir, que o desenho urbano de Boa Vista procurou copiar nos anos 1940.

Haveria muita coisa ainda a dizer sobre os acontecimentos inesgotáveis de 1968, e certamente poderíamos nos deter em detalhes sobre seus desdobramentos no Brasil (VENTURA, 2008) e mesmo na Universidade de Brasília (GURGEL, 2002). Mas alguém poderia se perguntar qual a relação disso tudo com Roraima, que à época ainda não era sequer um estado, mas Território Federal, e estava muito longe de ter um campus universitário. O período entre o final dos 60 e o início dos 70, auge da sanha desenvolvimentista da ditadura militar, em Roraima foi marcado pelo projeto guarda-chuva que ficou conhecido como *Operação Amazônia*<sup>14</sup>. Precisamente, “[e]m 1968 o projeto da BR-174 tem início, passando um ano depois para a responsabilidade do Exército e inaugurado em 1974. Ali os índios foram diretamente atingidos na fronteira sul com Manaus” (VIEIRA; ARENZ, 2015, p. 11). É sabido o quanto esses empreendimentos desastrosos, que eufemisticamente chamamos de “projetos”, provocaram a morte direta ou indireta de milhares de indígenas e quase dizimaram povos inteiros. Se em Paris o militarismo abria avenidas com fins estratégicos, por aqui abriam-se estradas, boa parte delas nada viáveis a não ser enquanto causadoras de enorme destruição da floresta, desperdício de dinheiro público e enriquecimentos privados.

Limito-me aqui a aproveitar esses episódios para a seguinte associação: o Estado, seja ao esmagar revoltas populares urbanas (de operários, estudantes) seja ao invadir os territórios indígenas e entrar em contato com esses povos de forma desastrosa, nunca deixou de exercer aquela função apontada por Pierre Clastres ([1974] 2004) como “a dissolução do múltiplo no Um”, empregando uma “força centrípeta que tende, quando

<sup>14</sup> De acordo com os pesquisadores e professores de História, Jaci Guilherme Vieira e Karl Arenz (2015): “Uma nova geopolítica foi traçada para a Amazônia, os governantes militares conceberam, desde 1966, a chamada ‘Operação Amazônia’. Constituindo um conjunto de projetos, esta operação visava à implantação de uma malha de grandes eixos de comunicação e de transporte – como a *Transamazônica* que corta a floresta tropical em direção leste-oeste, a rodovia *Belém-Brasília* traçada em direção norte-sul e o traçado da BR-174, que ligou Manaus, Boa Vista e Caracas, através de um acordo internacional, cortando ao meio o território dos índios Waimiris-Atroaris” (p. 10).

as circunstâncias o exigem, a esmagar as forças centrífugas inversas”, exercendo sua “vocação de recusa do múltiplo, o temor e o horror da diferença” (p. 87). Que esse *múltiplo* que provoca o horror e o temor do Estado seja melhor encarnado hoje pelas mobilizações de estudantes e por movimentos indígenas, isso não é nenhuma surpresa. Que as principais manifestações no centro de Boa Vista envolvam a capacidade de mobilizar as organizações e comunidades indígenas, não há nenhuma coincidência. Como lembra Marcio Goldman ao se referir ao *Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari, os mecanismos que possibilitam a existência de uma sociedade contra o Estado não são exclusividade dos povos indígenas, podendo ajudar-nos a exercer *fecundantes corrupções* sobre nós mesmos: “o contra-Estado continua funcionando entre nós, mostrando que, dos bandos de rua às organizações multinacionais, passando por certas formas de ação política e de pensamento, também nós estamos às voltas com máquinas contra-Estado” (GOLDMAN, 1999, p. 82). Resta-nos saber qual será o resultado desse convívio cada vez maior de sociedades indígenas “em que o contra-Estado é dominante” (Idem) com os ambientes universitários brasileiros, marcados tanto pela hierarquia e padronização da forma-Estado quanto por serem um suposto lugar de “pensamento livre” com potencial libertário.

Outro grande crítico do pensamento moderno, o filósofo Friedrich Nietzsche ([1888] 2006), reclamava da “influência *desespiritualizante*” e das “humanidades fragmentadas” das universidades alemãs, afirmando que “nossas universidades são, a contragosto, verdadeiras estufas para tal espécie de atrofia dos instintos do espírito” (p. 57). Nietzsche projetava na universidade moderna sua crítica às ideias kantianas<sup>15</sup> sobre a razão – “a ideia tornada sublime, pálida, nórdica, königsberguiana” (p. 31), ao idealismo dos filósofos, refúgio último de Platão, no qual encontramos a separação entre qualidades inteligíveis e sensíveis e outras coisas, que tanto acreditou Lévi-Strauss poder superar e restaurar ao se aproximar do *pensamento selvagem*<sup>16</sup>.

A ideia pálida e nórdica, por sua vez, parece também ter inspirado a construção de alguns prédios do campus da UFRR, que se assemelham

<sup>15</sup> Eu não poderia, portanto, deixar de citar a seguinte provocação de Nietzsche (*op. cit.*) sobre o ensino universitário: “De um exame de doutorado. – ‘Qual a tarefa de todo ensino superior?’ – Fazer do homem uma máquina. – ‘Qual o meio para isso?’ – Ele tem que aprender a enfiar-se. – ‘Como se consegue isso?’ – Mediante o conceito de dever. ‘Quem é seu modelo para isso?’ – O filólogo: ele ensina a *suar*. – ‘Quem é o homem perfeito?’ – O funcionário público. ‘Que filosofia oferece a mais elevada fórmula para o funcionário público?’ – A de Kant: o funcionário público como coisa-em-si, alçado a juiz do funcionário público como fenômeno” (p. 80).

<sup>16</sup> E se recorro, mesmo que brevemente, a um número de filósofos que pode parecer além da conta, é menos com a intenção de usar a filosofia como um “bibelô intelectual”, como alerta Oscar Calavia Sáez (2013) e mais a de, segundo o próprio Oscar, “fazer como se o divórcio não tivesse acontecido” (p. 39). Ou ainda na linha do que afirma Eduardo Viveiros de Castro em suas *Metafísicas canibais* (2015): “A questão portanto não é a de saber se os antropólogos devem restabelecer um diálogo jamais interrompido com a filosofia, mas com qual filosofia vale a pena se conectar” (p. 94).

a verdadeiras estufas – agora literais – abafadas e sufocantes em que claraboias permitem a entrada de mais luz do sol, e, portanto, de calor, como se estes já não fossem abundantes e excessivos naquela zona equatorial, mas elementos raros e escassos valorizados pela população de Königsberg. Não quero assim soar como alguém que, advindo da Capital, critica a província, pois da mesma forma o prédio do Instituto de Ciências Sociais da UnB não aguenta uma chuva tropical, que toda vez encharca salas e papéis e danifica equipamentos. Nas universidades brasileiras, portanto, não apenas algumas ideias parecem estar *fora de lugar*, alguns edifícios também. As tecnologias indígenas de construção, muito mais apropriadas para o clima desses lugares (Boa Vista, Brasília), foram obviamente ignoradas, com pequenas exceções a confirmar a regra. Isso pode ser uma metáfora (ou sinédoque) do que aconteceu com o pensamento indígena e apenas uma amostra do nosso “colonialismo interno”.

Um caso sintomático dessa relação descompassada de ideias e edifícios com o próprio local deu-se na apresentação de trabalhos na II Semana dos Povos Indígenas da UFRR, no final de janeiro de 2016, onde uma aluna do Curso de Gestão Territorial Indígena se propôs a analisar a importância do telhado de palha de buriti para a “identidade cultural” Macuxi na região, sem mencionar, no entanto, sua evidente eficácia prática – muito superior às telhas de barro ou amianto usadas em Boa Vista e também nas comunidades – em gerar sombra, mantendo o ambiente fresco e agradável. Certamente isso era de conhecimento da aluna, dos participantes de sua pesquisa e da maioria dos ali presentes, assim como as dificuldades que envolvem a difícil tarefa de construir um “telhado tradicional”, que exige, para dizer o mínimo, uma boa quantidade de matéria-prima e força de trabalho disponíveis. Mas essas questões de ordem prática permaneceram preteridas em razão do modelo teórico explicativo que fora adotado, favorecendo uma abordagem “intelectualista” preferida em ambientes acadêmicos. Por esse olhar, talvez sugestão de algum professor orientador, era como se a cultura continuasse existindo *apesar de tudo* e só pudesse fazer sentido enquanto particularidade exótica. Com minha ênfase sobre a eficácia prática do telhado de palha de buriti, não estou tentando aqui realizar aquilo que Marshall Sahlins (2001) critica em (ou defende-se de) Obeyesekere em *Como pensam os nativos*, ou seja, não se trata de uma “redução do verídico à racionalidade instrumental” (p. 21), mas justamente a atitude contrária; é contra a “antítese entre razão e costume” (p. 22), esse corte iluminista e empirista, que me insurjo. O problema não é o telhado de buriti ser visto como cultura, mas o de não ser visto como arquitetura, no sentido de uma técnica de construção adaptada ao meio, fruto de um complexo manejo socioambiental e cosmológico de seres e forças vivas.

No plano das relações interétnicas, a presença indígena no ensino superior pode estar ocupando o que seria uma nova fase do indigenismo, motivando políticas públicas destinadas a atender às demandas indígenas

por acesso a educação universitária – e que envolvem não apenas o acesso, mas a permanência, a adequação curricular, o combate ao preconceito institucionalizado. Nessa arena – como poderíamos pensar a ideia de *middle ground* – o papel das organizações indígenas e das mobilizações é fundamental, não configurando a política de educação, portanto, uma ação exclusiva do aparato do Estado, e aproximando-se mais de uma reação (mesmo que de má vontade) deste frente à pressão positiva recebida dos movimentos indígenas. Conforme apontou Alcida Rita Ramos (1998) sobre a participação indígena num contexto de redemocratização do país, a transformação de instituições e categorias antes coloniais em ferramentas políticas é algo que pode ser usado pelos indígenas “contra o Estado”. Resta saber se é isso o que estão fazendo, ou tentando fazer, com a escola indígena e com a universidade.

As publicações hoje existentes sobre Ensino superior indígena no Brasil devem-se em boa parte ao Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC), que integrou o Programa *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI) da Fundação Ford. O PTC foi coordenado, entre 2004 e 2010, por Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso, vinculados ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), que é coordenado por Souza Lima e por João Pacheco de Oliveira, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (SOUZA LIMA, 2013). A partir do PTC, que contava com duas lideranças indígenas entre outros especialistas no seu Comitê Assessor, foram gestadas diversas iniciativas ligadas à educação superior de indígenas e de “populações tradicionais” no país<sup>17</sup>, como a organização de discussões e seminários temáticos, a realização de pesquisas, o apoio a programas já existentes e a seleção de projetos em outras universidades, como foi o caso do Instituto Insikiran na UFRR e de seu Programa E’ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior (VIANNA JR., 2015). Como síntese desse esforço em escala nacional, foram lançadas publicações destinadas a discutir o assunto ou apresentar os resultados das políticas implementadas sob a égide do PTC<sup>18</sup>. Essas publicações formam um conjunto valioso de reflexões sobre o ensino superior de indígenas no país, com a vantagem de acompanharem esses processos ao longo do tempo, desde o Seminário organizado para discutir o assunto em 2004, até o balanço de conquistas e

<sup>17</sup> Como explica Souza Lima (2013), “o Trilhas foi desenhado visando contribuir para a produção de políticas governamentais voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas e de outras populações tradicionais no ensino superior, vistos como via imprescindível ao empoderamento de coletividades territorializadas no Brasil. A intenção inicial era proceder a uma ampla série de reuniões e seminários entre segmentos de IES públicas e comunitárias, organizações e lideranças indígenas, e segmentos governamentais, de modo a produzir uma rede articulada de iniciativas dispostas nacionalmente, com especial atenção para as demandas de formação dos quadros dos movimentos indígenas” (p. 27).

<sup>18</sup> Entre essas publicações encontram-se SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007; PALADINO e ALMEIDA, 2012; SOUZA LIMA e BARROSO, 2013; OLIVEIRA e BELTRÃO, 2015; CASTRO FREITAS, 2015; e o mais recente, SOUZA LIMA, 2016.

avanços lançado em 2016.

Certamente esse é um acervo capaz de fornecer subsídios fundamentais e variados para os interessados no assunto. Além dele, começam a surgir aqui e ali, voltando-se sobre povos indígenas e educação superior, dissertações e teses, seja em programas de pós-graduação em Antropologia (SANTOS, 2016), seja em outros, como Educação (PAZ, 2013; ESTÁCIO, 2014 [dissertação defendida em 2011]). Este é um assunto que, como se vê, apenas começa a ser explorado por pesquisas acadêmicas.

Em outros países da América Latina, a discussão sobre indígenas na universidade – e sobre universidades indígenas – existe há mais tempo e é fortemente marcada pelo debate acerca da interculturalidade, ou educação intercultural. Destacam-se os trabalhos recentes escritos ou organizados por Daniel Mato (2014; 2015; 2016), mas pode-se remontar a outros autores, indígenas ou não, como Natalio Hernández (2007) sobre o caso mexicano ou Catherine Walsh (2007) sobre o Equador. Na esteira de publicações em torno das *teorias decoloniais*, merece destaque a proposta de “descolonizar a universidade”, levantada por Santiago Castro-Gómez (2007), assim como a noção de *racismo epistêmico* trazida por Ramón Grosfoguel (2007).

### 1.3. A pesquisa

No início de 2015, passei uma temporada de quase dois meses (fevereiro-março) em Roraima, durante a qual acabei mudando meu projeto de pesquisa e, portanto, meu tema de estudo, além de passar por uma troca de orientador. Inicialmente, eu havia apresentado a ideia de pesquisar os advogados indígenas em Roraima e planejei uma ida de reconhecimento ao estado, em novembro de 2014. Cheguei a essa questão após conversar por telefone com meu amigo e também meu principal contato em Boa Vista, Davi Souza Maia – um jovem e competente advogado criminalista, indígena Wapichana, que conheci durante meu mestrado em direito na UFSC – que me dissera que no seu estado estava sendo formada uma Comissão de Direitos Indígenas na Seccional roraimense da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), nos moldes da que já existe formalmente em âmbito nacional, ligada ao Conselho Federal da OAB e presidida por Joênia Wapichana. O propósito da comissão local seria reunir os advogados indígenas do estado, havendo, porém, quem defendesse sua abertura aos demais advogados que militavam na área dos direitos indígenas, independente de serem eles índios ou não. Mesmo sem um levantamento inicial do número de autodeclarados índios com registro de advogado, eu percebia que alguns destes eram bastante conhecidos, se não influentes, e principalmente que o assunto tinha relevância local. Até então eu estava organizando meu pensamento através da oposição *advogado indígena* (ligado ao movimento indígena, ou seja, trabalhando para as causas indígenas) e *índio advogado* (aqueles que, como meu amigo, não estão necessariamente ligados às questões indígenas, e sim trabalham em escritórios particulares “como qualquer outro advogado”,

mas que são constantemente demandados pelos *parentes* indígenas por “não serem qualquer advogado”), ao mesmo tempo em que desconfiava da arbitrariedade dessa divisão por mim preestabelecida. Na conversa que tive com a Dra. Joênia Wapichana, na sede do CIR em Boa Vista, onde ela exercia o cargo de diretora jurídica, expus a minha proposta. Lembro que ela perguntou: “Por que não estudar os acadêmicos indígenas, em vez de apenas os do direito?” Naquela hora, tentei defender minha ideia inicial, dizendo que seria mais simples de ser realizada por ter um escopo menor ou ser melhor definida. Eu ainda precisaria de algumas semanas para que “caísse a ficha”, e só depois de ter decidido trocar de tema, passando a abordar os estudantes indígenas – provavelmente porque muitos dos interlocutores que eu ia conhecendo pelo caminho não eram formados em nem estudavam direito, mas apresentavam histórias sobre outros cursos que me interessavam muito – é que rememorei aquela recomendação, que certamente ficara no meu inconsciente, tendo provavelmente pesado na decisão.

Com o novo projeto aprovado, parti novamente para Roraima no intuito de realizar minha pesquisa junto aos *acadêmicos indígenas* – conceito local que engloba os estudantes indígenas matriculados e os já formados em universidade – do estado. Seguindo estritamente o meu cronograma, cheguei no dia primeiro de setembro de 2015 em Boa Vista com o objetivo de morar na cidade até março do ano seguinte. A Universidade Federal de Roraima, contudo, estava sem aulas por conta de uma greve de âmbito nacional, mas que nas outras unidades, ao contrário daquela, os professores não haviam aderido. Isso não quer dizer que a UFRR estivesse vazia ou sem atividades, pelo contrário, pois havia não apenas um “calendário de greve” com assembleias e afins como também reuniões de grupos de estudos, curso de línguas, eventos realizados por movimentos sociais etc. Como os servidores não haviam parado, os ambientes de convívio, como biblioteca e restaurante universitário continuavam funcionando e eram bem frequentados pelos estudantes. Aproveitei para entrar em contato com o setor administrativo da universidade e buscar informações a respeito de indígenas matriculados, egressos, entre outros dados que julgava úteis. Indígenas que continuavam frequentando o campus, seja porque eram bolsistas em algum setor administrativo seja porque participavam do DCE, foram nesse período meus principais interlocutores, e o tempo sem aulas representou por esse lado uma tranquilidade vantajosa.

Inicialmente eu não pretendia delimitar o campo apenas à UFRR, uma vez que já tinha estabelecido contatos também na Universidade Estadual de Roraima (UERR) e com alguns professores ou funcionários de instituições particulares de ensino. Esse escopo inicial mais amplo, no entanto, não se consolidou, seja por desencontros, promessas não efetivadas de outras pessoas ou falta de insistência minha. Mas principalmente porque foi ficando claro para mim que o universo dos indígenas na UFRR era grande e complexo o bastante (e segundo algumas críticas, até demais) para ser

assunto de uma tese de doutorado. Ainda assim, enquanto a Federal estava em greve, presenciei algumas atividades na Estadual, como a palestra dada pelo líder indígena e xamã Yanomami Davi Kopenawa<sup>19</sup> para alunos da área de Saúde, ou a entrega do título Doutor Honoris Causa ao ministro presidente do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski, aproveitando a visita do magistrado que viera ao estado para inaugurar o Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc) na comunidade Maturuca, dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, e diplomar a 1º turma de mediadores e conciliadores indígenas do país. Ambos os eventos ocorreram no mesmo auditório, com duas semanas de diferença.

A etnografia, portanto, deu-se em boa parte nos espaços institucionais, ou melhor, em seus interstícios, dobras, brechas e pequenas zonas de indeterminação. Algumas pessoas que dela fazem parte exercem funções e papéis igualmente institucionais, ou estão inseridas em relações desse tipo, como a de professor-aluno, por exemplo, ou a de matriculado em um determinado curso, de um certo departamento, de um centro específico, e por aí vai. Ao mesmo tempo, pude perceber e me aproveitar de relações de outro tipo, mesmo dentro da universidade, que escapavam desse modelo arborescente, vertical e hierarquizado. Relações estas que poderíamos chamar de *rizomáticas*, conforme Deleuze e Guattari (1995), uma vez que na prática a vida acadêmica (como a vida em geral) é composta de conexões laterais, percursos a-paralelos, de múltiplas entradas e saídas, bem diferente do modelo genealógico e reprodutor que caracteriza a “lógica da árvore” – não à toa uma figura muito usada para explicar e fazer funcionar as instituições de Estado e a estrutura universitária. Como eu não tinha qualquer vínculo institucional com aquela universidade, foi “natural” que também eu assim procedesse, o que implicava em vantagens e desvantagens, mas que ao final era uma postura mais coerente com meus objetivos e com o próprio método etnográfico: uma posição muito marcada por seu caráter institucional poderia impedir o tipo de relação que eu realmente buscava, algo que deveria ser independente de qualquer poder desse tipo.

Visitei comunidades indígenas do Lavrado e norte do estado, nas Terras Indígenas (TIs) São Marcos, Raposa-Serra do Sol, e Malacacheta. Em praticamente todas as vezes fui em companhia de indígenas – estudantes universitários ou egressos – moradores do local ou que fossem próximos de seus moradores. Pude conhecer suas famílias, conversar com pais e irmãos que continuam vivendo na comunidade enquanto um dos membros da prole mora em Boa Vista na condição de estudante, ou já se formou e passou a ajudá-los financeiramente. Em outros casos, a família inteira já se transferira para a cidade há algum tempo, e são os filhos que novamente saem de casa para trabalhar, enquanto professores, nas escolas indígenas espalhadas

<sup>19</sup> Quando eu já havia deixado o estado de Roraima e iniciado a escrita da tese em Brasília, fiquei sabendo que Davi Kopenawa daria a Aula Magna que marcaria o reinício das atividades letivas da UFRR, no dia 16 de maio de 2016, à qual infelizmente não pude comparecer. Mas, como relato no final do Capítulo V, consegui participar de maneira indireta.

pelos TIs do estado. Redes de solidariedade e parentesco dão segurança para esses movimentos, promovendo um verdadeiro entrelaçamento entre as comunidades e os que vivem na cidade.

Enquanto antropólogo pesquisador, tive tanto recepções calorosas quanto dificuldades de acesso entre os povos indígenas, suas comunidades e organizações. Posso afirmar que a palavra *pesquisador*, também em Roraima, foi fortemente bombardeada, como lembra Carneiro da Cunha (*op. cit.*) a respeito de campanhas nacionais de combate à biopirataria estrangeira, que criaram expectativas (e eu acrescentaria repulsa) desmedidas<sup>20</sup>. Por incrível que pareça, entretanto, a maior parte dessas dificuldades se deu em Boa Vista mesmo, e tinha como origem não as comunidades indígenas – que devem ter autonomia para decidir se querem ou não a presença de um pesquisador – mas burocratas, certos dirigentes de organizações, indígenas ou não, e mesmo alguns colegas acadêmicos. Nas comunidades, pelo contrário, e entre a maior parte das pessoas com quem conversei, os meus objetivos tendiam a ser vistos pelos indígenas como algo útil para eles também, uma vez que esse problema – o de jovens indígenas que saem para estudar em uma universidade – configura uma de suas grandes preocupações (mas também é motivo de esperança) nos últimos anos.

O trabalho do antropólogo, no entanto, sempre está sujeito a acusações de exploração e usurpação dos saberes e falas das outras pessoas, ou ainda de que servirá para enriquecer materialmente ou em prestígio o antropólogo (e apenas ele), como apontou Marilyn Strathern (2014). Ocorre que, como uma forma de tentar compensar essa suspeita – que não deixa de ter um fundo de verdade – já não nos é dado fazer simplesmente pesquisa sem que haja, de nossa parte, uma colaboração na forma de participação ativa nos interesses e nas atividades produtivas, políticas etc. dos grupos (em) que (nos) envolvemos em nossos estudos. Trata-se daquilo que Bruce Albert (2014) chamou de “trabalho de campo pós-Malinowski”, invertendo os termos da técnica criada por um dos pais da disciplina, a *observação participante*, para face ao trabalho do antropólogo junto às novas formas de organizações políticas indígenas, *participação observante*, algo próximo daquilo que em inglês é conhecido por *anthropological advocacy*. Na medida do que me foi possível e do que foi desejável pelos outros, pude contribuir modestamente de algumas maneiras, desde a elaboração de um estatuto para uma organização indígena, até a organização de uma mesa-redonda composta por acadêmicos indígenas egressos da universidade, passando pela participação em mesas e palestras na universidade, em uma escola indígena e na Secretaria do

---

<sup>20</sup> Uma apresentação de trabalho sobre o tema “pesquisa” feita por uma aluna do Curso de Gestão Territorial Indígena, por exemplo, focou integralmente em um caso de biopirataria fartamente explorado pela imprensa local, de um estrangeiro detido no aeroporto de Boa Vista com amostras de espécies endêmicas colhidas em Terra Indígena. Como eu estava presente e fui mencionado como mais um “pesquisador”, tive que discorrer por um bom tempo sobre a diferença entre o que ele fazia e o que eu faço, sobretudo quanto aos objetivos, procedimentos e à ética envolvida. A estudante, para meu alívio, assim como o restante da turma, ficou convencida dessa diferença.

Índio de Roraima, o envolvimento em eventos nas comunidades e na UFRR, entrevistas à imprensa, além de outras contribuições mais ao nível individual. Tive participação ativa também em algumas aulas para turmas indígenas no Instituto Insikiran da UFRR. Espero que este livro, por sua vez, possa ser de alguma utilidade para os estudantes e comunidades indígenas de Roraima e que ela seja uma pequena devolução de todas as ajudas e contribuições que recebi, perante às quais permanecerei envolvido em uma clara relação de dívida, dificilmente pagável, para com muitas pessoas. De toda forma, nessas relações que foram sobretudo intelectuais, tentei seguir o que recomenda Miriam Grossi (1992), pensando e direcionando minha ação de modo a considerar sempre “a relação entre o antropólogo e seus informantes em campo como central na construção de etnografias, conceitos e teorias na Antropologia” (p. 07). Ou ainda, buscando aquilo que Eduardo Viveiros de Castro (2011a) propõe: “O que podemos, e devemos, no mínimo e no máximo, é pensar *com* eles [os povos indígenas], levar, em suma, seu pensamento a sério — a *diferença* de seu pensamento a sério” (p. 13).

Como já disse Viveiros de Castro (2009), a projeção de uma pesquisa de etnologia clássica ao ambiente urbano das sociedades complexas deveria se ater às relações e não aos termos, buscando equivalentes “ocidentais” a estes elementos que, como o xamanismo, comumente atraem a atenção do etnólogo. Assim, por exemplo, “[o] equivalente funcional do xamanismo indígena é a ciência. É o cientista, é o laboratório de física de altas energias, é o acelerador de partículas” (p. 45). Concordo que se deva procurar essas “relações funcionais internas, e não apenas, ou mesmo principalmente, certas continuidades temáticas e históricas” (Idem), como quando Peter Gow (1991) demonstra que tanto a escola quanto o xamanismo são meios de defesa da comunidade (defesa contra a escravidão em potencial; defesa contra os espíritos malignos dos rios e florestas; respectivamente) e envolvem o uso de conhecimentos potencialmente perigosos para isso. Acredito, no entanto, que, no caso desta pesquisa, montar um quadro de equivalências funcionais entre saberes indígenas e ocidentais não seria suficiente. Em vez de priorizar uma em detrimento da outra, trata-se aqui de preservar as relações e os termos. Pois e se o chefe do laboratório de física for um indígena, o que acontece?

#### 1.4. O Livro

Peço à leitora ou leitor um pouco de paciência na leitura deste livro. Paciência, por sinal, é um atributo muito útil quando manifestamos nosso desejo de ingressar gradualmente no universo de referências materiais e simbólicas dos povos indígenas, propondo-nos a acompanhá-los em suas atividades e a ouvi-los contar suas histórias. Pois procurei fazer aquilo que recomenda Oscar Calavia Sáez (2002): “Nossa tarefa essencial como antropólogos não pode se desvincular da do narrador de mitos – contar a estória com os detalhes justos e suficientes, e no ritmo certo” (p. 26). A estrutura do livro, portanto,

tenta seguir esse ritmo necessário, ao mesmo tempo instrutivo e atrativo, promovendo um ingresso gradual no universo indígena de Roraima e, a partir dele, na questão local da educação escolar indígena e dos indígenas na universidade. Acompanhando essa trajetória estão questões pertinentes àquele contexto, mas com ressonâncias mais amplas, como a coexistência e o desenvolvimento de modos de ser e de saber que configuram diferentes tradições de conhecimento – e que podem ser divididos entre conhecimento indígena e ocidental. Outros elementos adentram essa trama complexa, dentre eles as questões identitárias – coletivas e pessoais – enfrentadas por indígenas em situação urbana ou em intenso contato interétnico, como é o caso de Boa Vista e das comunidades próximas; ou ainda, os discursos políticos em torno da etnicidade e da indianidade e a atuação do movimento indígena local, organizado em conselhos e associações e conectado a fóruns, redes e sentidos de maior abrangência.

Alguns relatos e histórias pessoais aqui trazidos são exemplos ativos da história da região e dos dilemas sociais, políticos e culturais enfrentados pelos povos indígenas atualmente, mesmo que do ponto de vista de pessoas comuns, a partir de suas próprias realidades familiares e cotidianas, que se entrelaçam à cultura e às questões coletivas do povo e/ou da comunidade em questão. A opção por valorizar esse tipo de depoimento, e não apenas as falas de conhecidas lideranças comunitárias e dirigentes de organização (sem, contudo, deixar de incluí-las também), deve-se, por um lado, ao fato de que ele representa a experiência da maior parte dos estudantes indígenas em Boa Vista, estando ou não engajados nas bases das organizações do movimento indígena. Por outro lado, em um cenário interétnico de intensa politização como é o estado de Roraima (conforme também aponta Alessandro Oliveira, 2012, p. 319), tal opção dá-se conscientemente no intuito de buscar realizar uma *Antropologia menor*, parafraseando mais uma vez Deleuze e Guattari (1977). Com esse termo pretendo mencionar as potencialidades inexploradas no discurso dos estudantes indígenas que vivem na cidade, a “função de enunciação coletiva” e “solidariedade ativa” produzida em suas falas, de maneira homóloga à referida pela dupla francesa a respeito de uma literatura menor: “se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (p. 27). Com isso acredito que seja possível superar as divisões, teóricas ou subjetivas, entre a esfera individual e a coletiva ou política desses depoimentos.

Ter trabalhado com alguns autores indígenas, que publicaram livros, artigos científicos e teses acadêmicas, por sua vez, embaralha a divisão usual entre *referência bibliográfica* e *depoimento nativo*, que geralmente impõe tratamento diferenciado a uma e outro. Há autores indígenas, brasileiros ou não, reconhecidos nacional e internacionalmente, cujos livros e teses são bastante citados, além de outros menos conhecidos, roraimenses, que

constituem sujeitos da pesquisa com os quais me encontrei pessoalmente ou que foram determinantes para as discussões locais sobre cultura, política e educação indígena. Evidentemente, os textos escritos receberam todos o mesmo tratamento formal neste livro, independente de ser o autor indígena ou não; mas os relatos e análises em primeira mão desses intelectuais indígenas, seja em seus textos ou em conversas e entrevistas, conferem uma nova linha de corte sobre o que integra esta tese, transversal à divisão costumeira entre dado de campo, referencial teórico e análise de gabinete.

A divisão dos capítulos tenta seguir uma linha expositiva que promove, repetindo-me, o ingresso gradual no tema aqui proposto. E a opção por uma tal sequência argumentativa deve-se não somente à maneira com que eu mesmo tomei contato com o assunto – sendo-me sempre “cobrado” que conhecesse tal coisa antes de poder entender a seguinte – mas sobretudo para mostrar que este assunto – os acadêmicos indígenas em Roraima – representa a culminância de uma série ao mesmo tempo lógica e histórica na vida dos povos indígenas do estado. Sendo assim, pode-se e deve-se remeter aos antecedentes deste quadro atual, para que não esqueçamos que tudo isto que será por mim relatado parte de um mundo propriamente indígena e das transformações sobre ele ocorridas no contato com o mundo não-indígena.

No primeiro Capítulo, “Mito e geografia, história e ciência”, trato de fazer a definição e a contextualização geográfica e histórica dos povos indígenas de Roraima e do lugar onde vivem, aos poucos direcionando minha região de pesquisa e interesse para o Lavrado, uma configuração étnica, cultural e ambiental que tem como figuras de referência, além dos rios que o cortam, o monte Roraima e o herói mítico Makunaima, que na companhia de seus irmãos deu a forma atual daquela paisagem. Este herói cultural, por sinal, é um dos principais exemplos de apropriação das narrativas indígenas para a formação do “caráter nacional” brasileiro, tema que preocupava Mário de Andrade a ponto de este perceber a tarefa impossível que era juntar os infinitos fragmentos que definem as origens do brasileiro moderno, a não ser sob um formato que foge à lógica moderna e por isso se assemelha tanto ao absurdo ou às transformações míticas. O Macunaíma de Mário de Andrade não deixa de ser um rico retrato satírico e hipotético do que poderia acontecer, naquela época, com a ida de indígenas para a cidade grande e a entrada deles no mundo acadêmico das letras.

A história da região em torno do rio Branco e seus formadores, a partir da invasão europeia a que foram submetidos os povos indígenas do lugar, também é tema do primeiro capítulo. Ela liga-se ao processo de conquista e colonização do continente, sendo marcada pela escravização dos indígenas e por disputas entre os diferentes empreendimentos coloniais europeus, que decidiam suas fronteiras entre si enquanto cooptavam diferentes grupos indígenas e se inseriam no vasto sistema de guerras e trocas intertribais que conectava o Lavrado ao Amazonas, ao Sul, e ao Caribe, ao Norte.

Compreender que alguns elementos dessa história, como o trabalho escravo em seringais e fazendas, ainda constituem a memória viva dos indígenas mais velhos, e que um sistema social e racial altamente marcado, desigual e hierarquizado chega às portas do século XXI em Roraima, é compreender o que move a luta contemporânea dos povos indígenas naquele estado. Como que num procedimento simétrico, procuro também narrar os princípios de um “espírito científico” moderno naquela região, a partir dos relatos de alguns dos primeiros viajantes/cientistas que por lá passaram e fizeram suas anotações. A participação ativa dos indígenas nessa história é por vezes escamoteada ou esquecida, mas estes foram fundamentais para o êxito e mesmo a simples sobrevivência de muitos desses “aventureiros”, de quem descendemos os etnólogos modernos.

No Capítulo II, “O movimento indígena em Roraima e a escolarização”, procuro falar diretamente da emergência do movimento indígena contemporâneo, um fenômeno político relativamente recente e que vem promovendo transformações profundas nas relações interétnicas nas últimas décadas, não apenas na região em questão mas em todo o continente e além, uma vez que os discursos em torno da etnicidade e dos direitos dos povos indígenas se fortalecem mutuamente e ganham abrangência e visibilidade global. A *etnogênese* é um conceito-chave que levanta controvérsias e traz alguns problemas, mas ajuda bastante a pensar novos e antigos agrupamentos humanos em torno de pautas políticas ligadas à identidade étnica e à territorialidade, que confrontam os Estados modernos e suas categorias “objetificantes”, além de desafiar a “cegueira ontológica” de alguns intelectuais que viam apenas as relações de classe como forças estruturantes e mobilizadoras. A postura autoritária do Estado brasileiro contra esse movimento nascente, ainda durante a ditadura, deu mostras de como a “questão indígena” era vista enquanto incômodo e ameaça pelos governantes, numa postura que perdura até os dias de hoje. No contexto local de Roraima, a mobilização dos povos indígenas, iniciada no final dos anos 1960, contou com um aliado importante: a Igreja Católica, ou mais propriamente alguns de seus membros que colaboraram ativamente para a organização das primeiras reuniões e para o rompimento das relações de clientelismo e servilismo a que os povos indígenas estavam submetidos. As primeiras Assembleias Indígenas de Roraima ocorrem em 1977 e 1979, e a partir daí toma corpo uma nova forma de organização política indígena, composta de conselhos regionais reunidos no que é hoje o Conselho Indígena de Roraima (CIR). As conquistas crescentes do movimento indígena organizado no estado culminam com a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), e a educação formal é aqui apontada como um fator determinante desse novo protagonismo político exercido pelos indígenas.

Além disso, o Capítulo II também busca demonstrar o quanto a procura pelo ensino superior está ligada à luta pela terra no estado, o que se manifesta na própria escolha dos cursos que possam ser úteis à causa coletiva

indígena. Paralela a todo esse processo está a construção da Educação Escolar Indígena (EEI), num esforço que parte das comunidades, professores e líderes indígenas que aos poucos vão transformando esse instrumento de controle e assimilação em uma “escola que queremos”, expressão que se torna o mote desse movimento e que procura estar de acordo com as formas indígenas de conhecimento e aprendizado. Os usos da escola indígena transformada (ou em transformação), não apenas enquanto um lugar de “encontro entre dois mundos”, mas enquanto instrumento de construção de um futuro melhor, serão tema de intenso debate entre professores indígenas, comunidades e lideranças, ficando patente uma necessidade: a de formação de mais professores indígenas.

Já no Capítulo III, “A presença indígena na Universidade Federal de Roraima”, após relatar minhas primeiras impressões em campo e alguns eventos dos quais participei, busco abordar como se deu o processo de reivindicação por vagas e, posteriormente, a elaboração de políticas institucionais para o ingresso (e depois para a permanência) de estudantes indígenas na Universidade Federal de Roraima (UFRR). A criação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, inicialmente com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLI), é aqui narrada e debatida com base em seus pressupostos pedagógicos e interculturais, vinculados à discussão anterior sobre a EEI. A presença indígena na UFRR, entretanto, não se limita à formação de professores. A quantidade de estudantes indígenas e sua distribuição nos cursos de graduação da UFRR mereceram um breve tratamento estatístico, a partir dos dados que me foram fornecidos pelos órgãos administrativos da Universidade, demonstrando que praticamente todos os cursos de graduação contam com estudantes indígenas, embora dois terços do total destes estejam hoje nos três cursos do Instituto Insikiran. Ainda no Capítulo III, trago dois casos que ilustram situações extremas que podem acontecer com a presença indígena na universidade: um caso de racismo contra estudantes indígenas (e a manifestação de estudantes que o sucedeu) e o caso da eleição do Reitor da UFRR, que passou a ser visto como o “primeiro Reitor indígena do Brasil”. Ambos os casos servem para pensar a agencialidade dos sujeitos indígenas na universidade, que aos poucos vão transformando e demarcando sua presença nesse *locus* interétnico e intercultural, ainda sob resistências e preconceitos arraigados, sinais de uma região e de um país com questões raciais e identitárias mal resolvidas.

O Capítulo IV, “Vida de estudante indígena”, por sua vez, traz depoimentos e relatos de acadêmicos indígenas em Boa Vista sobre sua experiência cotidiana, buscando aproximar-se de seu dia-a-dia e compreender como eles pensam sua inserção na cidade, no curso e na universidade, sem deixar de lado as vivências e vínculos familiares e comunitários. As falas dão conta da multiplicidade de experiências – que diferem entre si quanto ao povo e comunidade de origem, local de nascimento, histórias e predisposições pessoais, questões familiares, escolhas realizadas, etc. –, sendo impossível

e improdutivo reduzi-las a esquemas conceituais alheios aos trazidos pelos próprios acadêmicos. Geralmente estes contam com o apoio de suas comunidades para levar à frente os estudos, mas não deixa de haver certo ceticismo por parte de algumas lideranças mais velhas e já estabelecidas. Trago também exemplos de indígenas que, além da universidade, envolveram-se com a arte enquanto forma de expressão e reflexão da indianidade e das relações interétnicas no estado. Esses artistas indígenas contemporâneos criam verdadeiros espaços de *mediação intercultural*, fazendo da arte um instrumento de agência e mobilização dos povos indígenas no espaço urbano e na universidade. Os dilemas identitários por que passam alguns estudantes indígenas nascidos na cidade também são abordados neste capítulo, assim como o possível surgimento de um movimento estudantil indígena, com a realização dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEIs), narrados a partir do ponto de vista de uma estudante Macuxi que participou dos encontros. Ainda no Capítulo IV, trago casos de relações de colaboração/observação mútua entre mim e estudantes indígenas, pretensamente simétricas, mas marcadas pelas assimetrias coloniais e do meio acadêmico, sem que isso impeça, contudo, a viabilidade e a produtividade da relação para todos os lados envolvidos.

Por fim, no Capítulo V, “*Formação e transformação: a interculturalidade dos povos indígenas*”, levanto alguns questionamentos a respeito das relações possíveis entre as formas de conhecimento indígenas e a universidade. Seja o projeto futuro de uma *universidade indígena*, seja a apropriação que os acadêmicos indígenas já estão fazendo de disciplinas como a antropologia, tais relações se dão a partir de um misto de proximidade e desconfiança. A coexistência de saberes indígenas e saberes científicos modernos em estudantes e profissionais indígenas, seja na sala de aula, na comunidade ou no local de trabalho, torna-se uma peculiaridade ainda pouco explorada em termos práticos ou teóricos. Tal encontro de saberes, ainda que desejado, continua a provocar estranhezas e deslocamentos, para dizer o mínimo, sobretudo em nós, não-indígenas, como exponho a partir de alguns casos pessoais em que me envolvi. Assim, trabalho o conceito europeu de *Bildung*, ou formação, enquanto ideologia por trás do modelo de educação escolar ocidental, que ao ser imposto sobre os povos indígenas provocou neles muitas perdas e sofrimento. A partir dele, busco em autores e intelectuais indígenas de diversos países a justa crítica direcionada às instituições ocidentais de disciplina e pensamento, como os internatos, as escolas residenciais, universidades etc., partindo muitas vezes de suas experiências pessoais. Esses autores também expressam sua esperança em construir uma verdadeira *educação indígena*, que fortaleça os vínculos ancestrais e ritmos próprios das comunidades, atraindo novamente os jovens para suas culturas e recuperando a força criativa dos conhecimentos indígenas.

Em contraposição à *formação*, sugiro pensar em *transformação*, noção cara à etnologia indígena e que ajuda a discutir as relações entre

permanência e mudança nas sociedades indígenas. O dinamismo destas sociedades seria, segundo esta noção, um elemento inerente ao próprio sistema social e cosmológico indígena, perceptível tanto em seus mitos (como os de Makunaima) quanto nos exemplos recentes de diferenciações e transformações nos modos de vida dos povos indígenas, para os quais o mundo dos brancos representaria mais uma fonte, entre outras, de objetos e saberes com os quais dão continuidade ao seu movimento incessante. As encruzilhadas e bifurcações deste caminho, no entanto, são onde reside o perigo: perigo de tomar a decisão errada, de esquecer o caminho certo, de confundir-se, de aproximar-se demais (e sem retorno) dos brancos. Fechando o Capítulo V, retomo a Aula Magna proferida por Davi Kopenawa Yanomami na UFRR, em que ele responde ao meu questionamento sobre os indígenas na universidade, falando que “tem dois caminhos”. Além dele, a professora Delta Souza Maia, do povo Wapichana, refere-se ao “labirinto” em que muitas vezes se torna o mundo dos brancos, e do qual os indígenas estariam encontrando um “trajeto de saída”. Compartilho com eles a esperança de que a universidade seja mais parecida com a saída do que com outro labirinto.

## MITO E GEOGRAFIA, HISTÓRIA E CIÊNCIA

*Viagem era o que nós fazíamos a bordo do Madeira. Aquela gente toda caminhando sem cessar, atravessando planícies e montanhas, rios e desertos, descendo do Norte para o Sul, derramando-se pelo continente, aquilo ultrapassava os limites da simples viagem. Tratava-se de um longo e extraordinário movimento, análogo ao deslocamento das massas tectônicas; a comparação é adequada porque eles eram telúricos, os índios, ao passo que nós éramos – o nome já diz tudo – passageiros. Como viajantes, éramos transitórios. Eles não, a viagem deles era algo permanente, eles a tinham no sangue – não, eles a tinham em cada célula, em cada elementar partícula dos corpos bronzeados. (Moacyr Scliar, 2009, p. 42-3).*

Os povos indígenas de Roraima vivem hoje em situações múltiplas e complexas, mantêm culturas e sistemas sociais, simbólicos e linguísticos em maior ou menor grau de contato com o “mundo dos brancos”, ocupam ecossistemas diversos e sobrevivem das mais diferentes formas, habitam territórios tradicionais já reconhecidos pelo Estado brasileiro como Terra Indígena e comunicam-se entre si, com outros povos e com diversas dimensões da sociedade nacional envolvente. São sobreviventes de um processo de ocupação colonial que avançou violentamente sobre suas terras, comprometeu suas formas de produção, circulação e subsistência, reprimiu suas culturas e línguas, marcou-os racialmente como “índios” ou “caboclos”, explorou-os economicamente em fazendas, garimpos e cidades, desagregou comunidades e laços de parentesco, poluiu rios, comprimiu territórios. Procuram resolver esses e outros problemas advindos do contato fazendo uso de técnicas e saberes tradicionais e modernos, organizando-se politicamente, buscando tanto em seus ancestrais quanto nos meios científicos respostas para seus próprios dilemas. Neste capítulo, faço uma apresentação desse universo indígena e da história da região, priorizando a colonização, mas também a agência indígena, a permanência de suas redes de ação e significado, a história de sua resistência. Aproveito para destacar que, paralelo a esse processo histórico de ocupação e espoliação física e

territorial, dão-se os primeiros contatos de um pensamento científico europeu ainda nascente com a região das Guianas e os povos indígenas com quem os cientistas-viajantes se encontraram. Se esses configuram movimentos independentes – porém unidos já de início pelo “encontro” colonial – hoje é possível observar o quanto ambos, movimento indígena e saber acadêmico, estão cada vez mais próximos, o que gera um potencial transformador cujos resultados são ainda desconhecidos.

## 2.1. Filhos de Makunaima

Haveria diversas formas de iniciar este livro visando situar a leitora ou leitor no universo que serviu de pano de fundo para a pesquisa. Escolhi uma para este início de capítulo, por sua concisão, beleza estética e sensação vertiginosa que produz. Pego-a emprestada do artista indígena Jaider Esbell, do povo Macuxi, que me acolheu por 10 dias em seu ateliê em Boa Vista em abril de 2015. Jaider, além de ser um pintor, ativista e produtor cultural reconhecido na cidade, autor de quadros que mesclam arte contemporânea e tradicional, o figurativo e o abstrato, tem três livros publicados. O Prefácio de seu livro de contos “Terreiro de Makunaima: mitos, lendas e histórias em vivências”, publicado por uma editora artesanal em 2012, traz escritas as seguintes palavras:

Antes, há muito tempo, Makunaima brincava sozinho; nesse tempo, ainda era criança. Depois, Makunaima cansou de brincar sozinho e quis ter filhos; assim, criou todas as tribos. As tribos vieram das formigas e, tão numerosas quanto, se espalharam no terreiro. Então eles brincaram muito no terreiro, que era o lavrado, a planície, as montanhas e a grande floresta. Um dia, Makunaima subiu bem alto e de lá, viu gente diferente, da cor de poeira. Makunaima desceu assustado e reunindo todo mundo falou: vem mais gente para brincar. Mas eles não acreditaram. Logo os homens de cor de poeira chegaram, pelo rio, mas não queriam brincar. Queriam explorar o terreiro. Das tribos, uns fugiram, outros ficaram e sofreram, outros foram levados embora. Makunaima muito triste, sem poder ajudar, pois era apenas uma criança, se recolheu bem quietinho e dormiu por muito tempo com o coração amargurado. Numa tarde, levantou para passar no terreiro, encontrou tudo diferente e não vendo nenhum de seus filhos, voltou ainda mais triste. Mas alguns resistiram, ficando invisíveis por um tempo, enquanto tentavam salvar um pedacinho que fosse do terreiro. Um dia depois de muito pelear, conseguiram de volta parte do terreiro, e só tinham forças para cantar. Cantaram todos juntos com os braços dados, batendo o pé com força no chão para acordar Makunaima.

Makunaima vem brincar de novo. Repetiram esse canto por vários dias e a terra tremeu até acordar Makunaima. Makunaima acordou pela força da voz e ouvindo risos, viu que eram seus netos, então acenou do alto da serra, desceu ao terreiro e brincou muito com eles novamente (ESBELL, 2012).

Acho difícil alguém conseguir condensar em tão poucas linhas e de maneira tão profunda a história inteira de uma região – talvez essa seja uma das vantagens que artistas tenham sobre cientistas, inclusive sobre nós das ciências humanas. Como este livro decorre de minha tese, entretanto, darei continuidade aqui mesmo às reflexões sobre o assunto proposto e tomarei outras coisas emprestadas de outros autores e instituições, supondo que sejam úteis a mim e à leitora ou leitor.

Seria bom também, neste início, esclarecer a seguinte questão: quando me refiro aos povos indígenas de Roraima, de quem estou falando? Pois bem: são pelo menos nove etnias indígenas cujos territórios são em parte sobrepostos pelo estado de Roraima, alguns transpondo as fronteiras de outros estados (AM, PA) ou de outros países (Guiana, Venezuela). Essas etnias são as seguintes: Macuxi, Wapichana<sup>21</sup>, Ingarikó, Taurepang, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yanomami, Yekuana e Patamona. Há ainda outros povos com população muito reduzida ou carência de informações a respeito, como os saporá e os Xiriana. A essa diversidade étnica corresponde uma diversidade linguística, sendo a maior parte das línguas (macuxi, taurepang, ingarikó, patamona, wai-wai, waimiri-atroari e yekuana) proveniente do tronco Caribe (Karib), enquanto o yanomami configura uma família linguística isolada e o wapichana pertence ao tronco Aruaque (Arwak).

Os Macuxi são, de longe, os mais populosos, com aproximadamente 30 mil pessoas no estado, seguidos pelos Wapichana com por volta de 8 mil<sup>22</sup>. Esses dois povos são também os que se fazem mais presentes na capital Boa Vista e nas universidades do estado, como a UFRR, assim como em organizações indígenas supraétnicas, como o Conselho Indígena de Roraima (CIR) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). São também conhecidos como os “povos do Lavrado”, em contraposição aos povos que habitam ecossistemas de floresta ou o alto das serras.

Ainda no mundo das estatísticas, esse famigerado “conhecimento do Estado”: Roraima é o estado brasileiro com a maior população indígena

<sup>21</sup> Apesar de a maior parte da literatura antropológica utilizar o etnônimo com a letra ‘x’ (Wapixana), seguindo um padrão internacional baseado na língua inglesa, optei por escrever com ‘ch’ (Wapichana) pois é assim que os membros dessa etnia no Brasil escrevem seus próprios nomes, assim como é dessa forma que o CIR se refere a esse povo indígena.

<sup>22</sup> A população Yanomami no Brasil é de algo em torno de 20 mil seres humanos, em um território que se divide entre Amazonas e Roraima, sendo difícil ou sem sentido precisar quantos ficam de cada lado. Esses dados populacionais foram tirados de: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>.

em termos proporcionais, pois de acordo com o último censo do IBGE os autodeclarados índios (por volta de 55 mil pessoas) configuram 11% do total dos habitantes do estado. É o maior número encontrado no Brasil (que registra 0,4% de índios em sua população total), ainda que em termos absolutos Roraima fique atrás do Amazonas e seus mais de 168 mil indígenas, além de Pernambuco e Bahia, com cerca de 60 mil cada (IBGE, 2012). Se considerarmos a porção da área do estado atualmente reconhecida como Terra Indígena, chegamos à expressiva cifra de 46% do território, dividido em pelo menos 34 Terras Indígenas (TIs) regularizadas ou em processo de demarcação. Apenas a TI Raposa Serra do Sol tem mais de um milhão e setecentos mil hectares. Na cidade de Boa Vista, por sua vez, há mais de 9 mil índios morando e muitos outros que passam e ficam temporariamente por ali em busca dos serviços e facilidades oferecidas ou resolvendo questões burocráticas e outros tipos de problemas. De acordo com o CIR, por sua vez, a população indígena em Roraima seria atualmente de 60 mil indígenas vivendo nas aldeias e mais 30 mil indígenas vivendo nas cidades, a maior parte em Boa Vista, totalizando 90 mil indivíduos, o que corresponderia a 18% da população roraimense<sup>23</sup>.

Em algumas comunidades indígenas, chega-se de carro em menos de uma hora, partindo da capital do estado, o que reforça a proximidade física e a presença indígena no centro nevrálgico das decisões políticas do estado. Manifestações e mobilizações do movimento indígena e suas organizações na capital, com amplo comparecimento e apoio das comunidades, são frequentes e com pauta diversificada. O histórico de violências a que os indígenas foram submetidos e os conflitos em torno das demarcações mais recentes ainda reverberam na política e na imprensa locais, produzindo discursos e efeitos diretos em quase todo o estado de Roraima.

Nas pesquisas de etnologia indígena da América do Sul, os indígenas de Roraima estão inseridos em uma região mais ampla, a que geralmente designa-se “povos indígenas das Guianas”. Tal recorte etnográfico foi definido por Peter Rivièrè na década de 1980, dentro da macrorregião conhecida como “Terras Baixas da América do Sul”, que se contrapõe, por sua vez, às populações andinas do subcontinente. Assim Rivièrè localiza a região, chamando os povos indígenas que ali vivem de “povos da Guiana”:

A região a que nos referimos como Guiana, foco deste livro, é a “ilha” do Nordeste da América do Sul (...). É aquela região rodeada de água: o rio Amazonas, o Negro, o canal do Casiquiare, o Orinoco e o oceano Atlântico. Sua maior extensão, no sentido leste-oeste, é de aproximadamente 1920 quilômetros e, no sentido norte-sul, de 1280 quilômetros. Politicamente, ela se divide entre o Brasil, a Venezuela, a Guiana, o Suriname

<sup>23</sup> Fonte: Folha de Boa Vista, 19/04/2016, disponível em: <http://www.folhabv.com.br/noticia/CIR-diz-que-Estado-tem-90-mil-indigenas/15679>.

e a Guiana Francesa (RIVIÈRE, 2001, P. 22).

Ao proceder a uma análise inovadora de estilo “*cross-cultural*” sobre as estruturas sociais e sistemas cosmológicos dos diversos grupos indígenas dessa região, Rivière aponta para uma presença constante de elementos comuns nesses sistemas, e que, no entanto, constituem diferentes padrões em cada organização sociocultural, configurando uma variação de combinações possíveis como num *caleidoscópico* (idem, p. 10). Assim, demonstrou-se mais uma vez o quão arbitrária seria, naquela região, a delimitação de um universo de pesquisa nos moldes dos estudos monográficos clássicos, que se detêm em apenas um povo indígena ou sociedade considerado isoladamente (RIVAL; WHITEHEAD, 2004). É dessa forma que dou prosseguimento à esta pesquisa, considerando que não faz sentido ignorar a proximidade física e a coexistência histórica dos Macuxi e Wapichana, entre outros povos indígenas, como os Taurepáng e demais Pemon-Kapon, inseridos em relações de trocas antigas que incluem casamentos interétnicos e a circulação de bens, serviços e conhecimentos<sup>24</sup>. Os Macuxi e Wapichana foram vítimas de um processo violento de apresamento e destruição física, tendo, no entanto, sobrevivido ao histórico de extermínio, espoliação, assimilação e ao processo de absorção de etnias (muitas das quais tiveram eles como receptores) que causou o desaparecimento de diversos etnônimos (FARAGE & SANTILLI, 1992).

Se por um lado o título deste livro faz referência, um tanto pretensiosamente, aos povos indígenas do estado de Roraima como um todo, seria um erro deixar de reconhecer a enorme complexidade e heterogeneidade desses diferentes grupos indígenas, sua expressiva diversidade étnica e cultural, os diferentes ecossistemas de que são parte. Ao observar apenas algumas comunidades indígenas no estado, acabei priorizando – menos por escolha própria do que por limites impostos pela própria pesquisa – a região do Lavrado roraimense, na qual também está situada a capital, Boa Vista, e, portanto, onde se deu a pesquisa de campo. Tal peculiaridade desse ecossistema não deixou de ser registrada pelo viajante e etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg, que assim escreveu após cruzar a foz do rio Mucajaí, logo ao sul de Boa Vista, enquanto subia o rio Branco de barco desde Manaus: “O Mocajaí constitui a divisa da região de mata fechada. A partir daqui começam as savanas da Guiana, os *campos gerais*, como o brasileiro diz, que se estendem para além do Uraricoera, bem para o norte até o Roraima” (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 39). Nádia Farage (1997a), por sua vez, assim descreve o Lavrado:

A amplitude dos campos é quebrada por montanhas que

<sup>24</sup> Sobre o papel que as redes intersocietárias de circulação pré-colombianas (que se estendiam por toda a Guiana e chegavam ao Amazonas) exerceram nos processos de conquista e empreendimentos coloniais na região, e também as transformações que elas sofreram em decorrência disso, ver DREYFUS, 1993.

se erguem na linha do horizonte e pelas rochas de granito negro que ocorrem, súbitas, em altas elevações, ou ainda pelas longas fileiras de palmeiras buriti, que trazem um pouco de frescor ao cenário luminoso e ardente. À beira dos igarapés encontram-se matas de galerias, bem como em meio ao campo há manchas ou “ilhas” de floresta (p. 16).

Uma delimitação geográfica equivalente é utilizada no levantamento ecológico realizado pela parceria FUNAI/PPTAL/GTZ com base em critérios etnoambientais: chamou-se ali a região de *Complexo Macuxi-Wapixana*, “nome escolhido para descrever o conjunto da região de Lavrado (savanas) de Roraima e os povos indígenas que nela habitam” (FUNAI; PPTAL; GTZ, 2008, p. 15)<sup>25</sup>. Nessa região estão englobadas 28 TIs, dentre as quais as maiores são Raposa Serra do Sol e São Marcos, ambas no nordeste do estado. Essas TIs são habitadas em sua maior parte por índios Macuxi e Wapichana, mas incluem outras etnias como os Taurepáng, Ingariko e Patamona, que se ligam por uma história comum e habitam há séculos territórios adjacentes, apesar de sua origem étnica distinta e de manterem notáveis diferenças entre si.

A relação desses povos com o meio-ambiente remonta a milhares de anos, com importantes sítios arqueológicos e pinturas rupestres identificados na região, indicando que tradicionalmente eles sempre viveram da caça, pesca e, mais recentemente, da agricultura – cuja origem é explicada pelo mito da *Wazaká*, a ser exposto logo mais à frente, no próximo item. Dentre os animais de caça mais visados estão o veado, catitu, paca e tatu, além de outros como quelônios e macacos, sendo essa relação que se estabelece entre caçador e presa, assim como na pesca, tradicionalmente mediada pelos *donos* dos lugares, um tema que se torna mais frequente e sério à medida que cresce a importância e a dependência dessas atividades na comunidade. Alguns afluentes dos rios Uraricoera e Tacutu ainda têm bastante peixe, como matrinxã, tucunaré, pirara, pirarucu, filhote, entre outros. A prática da pesca com timbó é um costume antigo, sendo o uso do timbó hoje objeto de controvérsias em algumas comunidades<sup>26</sup>, dado os impactos que causa. Os cultivos agrícolas mais comuns são de mandioca, batata-doce, milho, feijão,

<sup>25</sup> As nove TIs que integraram o estudo sobre o Complexo *Macuxi-Wapixana* são: Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão, Raimundão, Jacamin, Moskow, Muriru, Tabalascada e Raposa/Serra do Sol (FUNAI; PPTAL; GTZ, 2008). Destas TIs, com exceção da Raposa/Serra do Sol e de Jacamin, todas foram demarcadas “em ilhas”, contidas em pequenas áreas. O estudo não explica por que deixou de fora outras TIs, como a São Marcos, mesmo considerando-as parte do Complexo.

<sup>26</sup> Como observou Alessandro Oliveira (2012), sobre os Wapichana da comunidade Jacamin, existe uma “controvérsia entre diferentes posições, que por um lado questionam a validade atual do uso destes venenos como técnica de pesca e, por outro, constroem argumentos que defendem o uso do timbó como uma prática considerada tradicional, uma característica intrínseca da cultura” (p. 247). Oliveira vê como esse tipo de debate se insere hoje nas comunidades indígenas de Roraima em torno do “quadro atual de políticas de gestão de recursos naturais. Em particular, este processo evidencia como eles estão dialogando com as percepções metropolitanas de ‘conhecimento tradicional’ e ‘cultura’” (Idem).

abóbora, bananas, melancia, abacaxi, entre outros alimentos. A farinha de mandioca fabricada nas comunidades, da qual também se faz o *beiju*, ainda é um dos principais itens na alimentação dos indígenas em Roraima, mesmo que muitos denunciem a diminuição da prática das “roças tradicionais” e os problemas crescentes em torno da entrada de alimentos industrializados nas comunidades – questões essas bastante presentes também nos trabalhos, pesquisas e monografias dos acadêmicos indígenas. As plantas do Lavrado fornecem ainda fibras importantes para fabricação de elaborada cestaria, além de instrumentos belos e práticos como peneiras, jamanchin, tipiti etc. Dessas fibras, as mais valorizadas para confecção de utensílios são as de jacitara e arumã, além do cipó-titica e das palmeiras inajá e buriti. Os objetos delas fabricados são encontrados em pleno uso em praticamente todas as comunidades – ainda que hoje sejam produzidos apenas em algumas delas, como na Serra do Sol ou na Área Ingarikó – convivendo com diversos artefatos de fabricação industrial de plástico e metal.

Casas com vigas de madeira, paredes de barro e telhado de buriti formam a arquitetura típica desses povos indígenas, mas cada vez mais vão cedendo espaço às casas de alvenaria. A luz elétrica, por sua vez, mesmo que fraca e intermitente por depender de gerador a diesel, já chegou em quase todas as aldeias do Lavrado, enquanto o sinal de telefonia celular continua sendo um “sinal de sorte”.

**Figura 1:** Paisagem do Lavrado e casas indígenas na comunidade Malacacheta



Um levantamento mais completo dos recursos naturais das TIs da Região do Taiano (Pium, Anta, Boqueirão, Raimundão e Sucuba, demarcadas “em ilhas”) foi realizado pelo CIR e Instituto Socioambiental (ISA), no chamado *Projeto Makuchana*, resultando em publicação conjunta (CIR; ISA, 2013) dessas organizações. A relação com as plantas das serras e lavrado, no entanto, vai além do uso meramente material, compondo parte importante do sistema cosmológico indígena e da prática xamânica nessa região, como muito bem demonstrou Nádía Farage (1997a) em *As flores da fala*.

Orlando Sampaio Silva (2001) aponta para a existência de um verdadeiro *sistema multisocietário* nessa região, cujos povos compartilham “mitos e crenças relativos aos Kanaimés, entidades (pajés) malignas” (p. 61), formando um sistema de significados e acusações mútuas quase onipresente no imaginário da região. Para Sampaio Silva, o intercâmbio entre povos era explicitado ao longo do calendário indígena de eventos tradicionais, as “grandes ‘festas’ rituais do *parixara* (folha de inajá), do *tucui* (beija-flor) e do *arerúí* (ou *Aleluia*, de influência externa anglicana) – com as quais promoviam um notável intercâmbio entre grupos locais” (Idem). Sampaio Silva afirma que essas grandes festas, assim como muitos rituais de passagem, foram aos poucos caindo em desuso<sup>27</sup>, mas deixa de mencionar que hoje esses momentos festivos e rituais recebem uma forma revitalizada e com novos propósitos na arena local de relações interétnicas, sendo organizados por comunidades que recebem muitos convidados, inclusive não-índios e “autoridades” em geral, que devem se apresentar em público perante todos. E mesmo os ritos e ensinamentos mais discretos, como os de iniciação, não deixaram de ocorrer, ainda que de maneira reduzida. De qualquer forma, o exemplo trazido por Sampaio Silva de *entrecruzamento sóciocultural* entre povos indígenas em Roraima é válido:

No que tange às relações sociais no âmbito dos contatos intertribais, no nordeste de Roraima, observam-se interrelacionamentos e interinfluências, num processo de que são parte os Taurepán (que vivem na Venezuela e no Brasil), os Ingarikó (que se localizam no Brasil, na Guiana e na Venezuela), os Makuxi (indivíduos que, como os Wapixána, têm suas habitações no Brasil e na Guiana) e os Wapixána. A aldeia Boca da Mata, próxima da fronteira com a Venezuela, é paradigmática neste sistema de múltiplas influências, pois nela se encontram em prolongado convívio famílias pertencentes às quatro etnias indígenas. Porém, em termos mais amplos da região nordeste de Roraima, as relações aculturativas têm lugar de forma mais efetiva entre os Wapixána e os Makuxí (p. 60).

A organização social dessas diferentes etnias também apresenta

muitas características comuns. Nas aldeias do Lavrado as casas abrigam grupos domésticos separadamente e são dispersas de maneira não aleatória, geralmente formando agrupamentos por proximidade física, correspondentes às parentelas<sup>28</sup>. Organizam-se politicamente em torno do *tuxaua*, ou chefe da aldeia, mas é nas reuniões comunitárias – realizadas no “malocão” ou no pátio da escola – que as decisões mais importantes são tomadas, que informações chegam “oficialmente” e são debatidas e que qualquer proposta deve ser apresentada para apreciação geral.

As comunidades do Lavrado apresentam uma mistura complexa e desafiadora (tanto para um pesquisador quanto para as próprias comunidades) de elementos culturais indígenas e ocidentais, sendo a escola um dos principais locais em que essas diferentes contribuições são postas em evidência e problematizadas – na comunidade da Malacacheta, por exemplo, onde não há sinal de telefone, o roteador da internet da escola fica ligado 24 horas e, mesmo com a escola fechada, é possível pegar seu sinal do lado de fora estando próximo ao muro, o que faz desse um lugar muito disputado à noite pelos jovens. Em uma das reuniões da escola, estavam discutindo se proibiam ou não o acesso de telefones celulares dentro de sala de aula, regra que deveria valer para alunos e professores. Problemas com o transporte dos alunos (fornecido pelo estado) e com professores “de fora” (indígenas de outras comunidades) também figuram como assunto nas reuniões.

Nos finais de semana os cultos ou missas são a principal atividade agregadora nas comunidades, dada a ampla e consolidada entrada, entre os indígenas de Roraima, de igrejas cristãs, em torno das quais também se comemoram algumas datas festivas. Outro local importante na rotina das aldeias é o campo de futebol, onde sempre há jogos ao fim da tarde e se organizam pequenos campeonatos em dias especiais, inclusive com times femininos. O dia a dia, entretanto, é regido pelas relações de parentesco e afinidade. Santilli (2000) nota que “os pátios das casas, onde costumam se reunir os parentes no início da manhã e ao final da tarde, lugar de festa e

<sup>28</sup> Segundo Márcio Silva (1999), sintetizando os apontamentos de Peter Rivière sobre o parentesco nas Guianas, e relacionando-os com as categorias linguísticas encontradas, essa região apresenta, com “notável grau de homogeneidade” uma “paisagem marcada pela ausência de unidades sociais permanentes (clãs, linhagens, classes de idade etc.) e de fórmulas globais de integração (sistemas de metades, *chiefdoms* etc.), pela atomização política e dispersão geográfica das populações, que se distribuem em núcleos cujo total de habitantes raramente ultrapassa dois dígitos, pela filiação indiferenciada e pela forte tendência a endogamia dos grupos locais[...]. Além disso, observa-se entre os povos indígenas da região, a generalização de terminologias de tipo dravidiano, que, sabemos desde os tempos de Rivers, constituem correlatos linguísticos do costume de casamento de primos. Sistemas deste tipo têm como traço mais saliente a dicotomia entre consangüíneos e afins, fundada na distinção entre parentes paralelos e cruzados. Outras oposições, como aquelas que definem as diferenças geracionais e etárias, concorrem com esta para a caracterização dos vocabulários de parentesco guianeses”. Dentro desse quadro, em que há um sistema terminológico recorrente apesar da falta de *padrões atitudinais*, o “caso *pemon*, revelador de atitudes de maior proximidade entre ‘irmãos’ do que entre ‘primos cruzados’, independente do sexo desses parentes, poderia ser interpretado como o reflexo da afirmação, *na geração dos pais de ego*, do princípio elementar de identidade e diferença sexual” (Idem).

atividade, é, por este motivo, lugar marcado da sociabilidade aldeã” (p. 29). Um elemento constante e crucial na socialidade indígena do Lavrado é o *caxiri*, bebida fermentada de mandioca, milho ou batata-doce, praticamente obrigatória nos encontros comemorativos (nas comunidades onde não foi proibida pela igreja) e compartilhada por todos, em sinal de cortesia e hospitalidade. O nome *caxiri*, que indica a bebida feita após o cozimento, é também utilizado de forma mais ampla para designar as diversas variações em torno do preparo e resultado final da bebida, que pode ser feita com a mandioca crua, o *pajuaru*, e ainda à moda wapichana, em que a mandioca é assada, chamada de *parikari*. Alessandro Oliveira (2012), em sua tese de doutorado, aponta a importância dessa bebida tradicional e de todo o seu circuito de produção, preparo e consumo para a compreensão de diversos aspectos da vida indígena:

Na convivência nas reuniões de trabalho coletivo comecei a perceber como o *caxiri* é um objeto privilegiado para entender algumas dimensões do sistema agrícola. O circuito de produção e consumo do *caxiri* envolve desde a plantação das manivas nas roças, o cuidado, a colheita da mandioca e preparo da bebida até as ocasiões em que é consumido nas casas, nas reuniões, nas festas e, reiterando o circuito, no próprio trabalho na roça. Todo este circuito representa um caminho para compreender aspectos sociais, políticos e simbólicos da vida local dos moradores (p. 216).

**Figura 2:** Preparo de *caxiri* (*pajuaru*) utilizando peneira de fibra de jacitara, na comunidade Malacacheta



A *damorida*, por sua vez, é o prato tradicional preparado tanto pelos grupos Pemon quanto pelos Wapichana, todos reconhecendo-o como expressão de sua cultura. Feito à base de peixe, mas às vezes de carne, tem como característica marcante o excesso de pimentas indígenas, como malagueta e curupi, além de tucupi e jambu. Mais recentemente, tanto a *damorida* quanto o *caxiri* vem sofrendo a tentativa de apropriação por parte do estado como receitas típica da culinária local, num processo semelhante ao que acontece com outros elementos das culturas indígenas de Roraima. Algumas pessoas em Boa Vista usam o termo *macuxi* para se referirem a si mesmas sem serem indígenas, como um sinônimo de quem nasce no estado, nos moldes do que já ocorre com *potiguar* ou *carioca*. Um estado criado recentemente, junto com a Constituição de 1988, e cujas elites ainda hoje veem os índios como empecilhos ao desenvolvimento, acaba tendo que roubar deles – numa espécie de mais-valia simbólica – as marcas mais importantes de sua própria identidade. Como escreveu Manuela Carneiro da Cunha, lembrando o famoso texto de Peter Fry “sobre a apropriação nacional da feijoada e do samba”, “os símbolos distintivos de grupos, extraídos de uma tradição cultural e que podem servir pra resistência, são frequentemente abocanhados em um discurso oficial” (p. 239). Roraima não é exceção.

Outra maneira de situar territorialmente esta pesquisa é a expressão utilizada por Paulo Santilli ao falar em área *circum-Roraima*, fazendo uma referência direta ao Monte Roraima, à Serra de Pacaraima e territórios adjacentes. Com esta última expressão, Santilli visava situar etnograficamente os Macuxi, tema de sua pesquisa de doutorado, grupo que integra uma das diversas designações étnicas dos povos Pemon e Kapon<sup>29</sup>, falantes de línguas caribe, Santilli afirma que:

o recorte de uma região circum-Roraima constitui categoria classificatória que permite situar estes povos indígenas, tanto geográfica quanto culturalmente, sob uma perspectiva intermediária, além da identidade étnica e aquém da filiação linguística comum às mais de cinquenta línguas pertencentes à família Carib, faladas pela maioria dos povos indígenas nas Guianas (SANTILLI, 2000, p. 15-16).

Assim, os Macuxi, por exemplo, seriam “os grupos Pemon que habitariam o sul da área *circum-Roraima*, as vertentes meridionais do Monte Roraima e os campos ou savanas que se estendem pelas cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, território politicamente partilhado entre Brasil e Guiana”

<sup>29</sup> De acordo com Santilli (2000), o termo ‘Kapon’ incluiria os Akawaio, os Ingarikó e os Patamona, e designaria “povo do alto, povo do céu”, em referência ao fato de habitarem as terras altas e montanhosas da Cordilheira Pacaraima. Em contraste, os ‘Pemon’, incluídos aí os Taurepáng, Arcuna, Kamarakoto e Makuxi, são os que habitam as terras baixas, cobertas por savanas (Lavrado).

(Idem, p. 19). Elementos culturais comuns dos Macuxi com outros povos de língua caribe nessa região, para “além da identidade étnica” – como a tradição oral compartilhada alusiva a uma origem comum: a descendência dos heróis míticos Makunaima, Enxikiráng e outros, além de inúmeras referências aos sistemas naturais e simbólicos que compartilham – fazem com que se reconheçam como povos irmãos, chamando-se mutuamente *tomba*, *domba* ou *yomba*, ou seja, parentes (Idem, p. 16).

A categoria *circum-Roraima*, no entanto, na forma e intenção em que foi utilizada por Paulo Santilli, deixa de fora os Wapichana, falantes de língua do tronco linguístico aruaque, cujo território tradicional praticamente acompanha, mais ao sul, a extensão do território Macuxi. Mesmo assim, considero que a preocupação de Santilli era menos com a exclusão dos Wapichana<sup>30</sup> do que com realizar um recorte interno dentro do conjunto de povos de língua caribe, intuito para o qual a expressão *circum-Roraima* foi altamente eficaz. Assim, posso dizer que o termo é válido para uma delimitação étnica, cultural e geográfica desta pesquisa, além de dar a devida importância para um elemento chave daquela região: o Monte Roraima.

## 2.2 Makunaima, Macunaima: o primeiro acadêmico indígena

De fato, o Monte Roraima tem papel central não apenas na paisagem, mas também na mitologia dos povos Caribe daquela região, sendo seu platô o resquício da antiga árvore mítica Wazaká, origem de todos os frutos e alimentos<sup>31</sup>, que foi derrubada por Makunaima e seus irmãos. Sua queda derrubou outras árvores e assim seus tocos formam o que é hoje o Monte Roraima e os demais *tepuís* que o ladeiam em sequência. Os registros escritos deste e de outros mitos foram resultado da colaboração de dois índios, Akúli e Mayuluáipu (Taurepang e Arekúna, respectivamente), que os traduziram e narraram para o etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg, resultando na obra *Do Roraima ao Orinoco: observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913*, um inestimável compêndio em cinco volumes, dos quais até o momento apenas o primeiro foi publicado no Brasil (tendo havido uma divulgação parcial por Herbert Baldus na Revista do Museu Paulista, em 1953). Koch-Grünberg tentou dar

<sup>30</sup> Até porque quase todas as comunidades indígenas no Lavrado têm população mista de Macuxi e Wapichana, além de pessoas de outras etnias. Em passagens de sua tese de doutorado, Santilli (*op. cit.*) deixa explícita essa coexistência, como por exemplo nesta: “O vale do rio Uraricoera constitui a fronteira sudeste do território Macuxi. Área de transição para o território Wapixana, não é raro que, ali, aldeias Macuxi estejam em estreita vizinhança com aldeias Wapixana; mais do que isso, verifica-se alta porcentagem de aldeias mistas” (p. 78). Sampaio Silva (*op. cit.*) também observou que esses dois povos “compartilham um expressivo número de aldeias” (p. 60-1). *Karapiä*, por sua vez é o termo usado para filhos de casamentos mistos entre Wapichana e Macuxi (KOCH-GRÜNBERG [1922], 2006, p. 74).

<sup>31</sup> Em seu amplo estudo do *corpus* mitológico sul-americano, Lévi-Strauss (2010) nota que “o mito da árvore dos alimentos é fartamente representado entre os Aruak e os Karib da Guiana, e até a Colômbia”, sugerindo o etnólogo francês “claramente que se trata de um mito de origem da vida breve, ligado à introdução das plantas cultivadas” (p. 219).

conta da totalidade do universo etnográfico daquela região, registrando em sua viagem os nomes dos povos indígenas que encontrou, as línguas, mitos, cantos (que gravou em “fonogramas”), rezas e fórmulas mágicas, práticas sociais e conhecimentos, além de imagens que registou em fotografias. Suas anotações, segundo dois especialistas na etnologia indígena da região, configuram “um registro impressionante e minucioso da socialidade Pemon” (FARAGE, SANTILLI, 2006, p. 13), sendo ele também “o primeiro etnógrafo a apontar aspectos centrais das práticas xamânicas na região, baseadas na presença de xamãs já mortos e, ao lado do tabaco, no uso intensivo de plantas mágicas” (idem, p. 18).

Tudo isso dependeu, como já foi dito, da colaboração ativa de dois sábios indígenas, sem os quais o etnólogo alemão não teria acesso a tantas informações. Essa parceria tríplice foi recentemente retratada – com bastante liberdade artística – no filme *O abraço da serpente*, de Ciro Guerra, indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro de 2015. Mayuluaípu é descrito por K-G como alguém de “inteligência notável [que] logo se revela em seus registros linguísticos” (*op. cit.* p. 138) e acaba se tornando seu tradutor e professor de línguas indígenas. Akúli, por sua vez, apelido de Möseuaípu, não fala português e “é um xamã solicitado e [...] excelente caçador” (p. 146). Akúli é também como se chama a cutia, personagem mítica (“que era um homem naqueles tempos”, como conta Mayuluaípu) que primeiro descobre a árvore Wazaká, mas não diz nada aos outros, só que estes acabam descobrindo tudo ao examinar os restos de comida entre seus dentes enquanto dormia. A cena é narrada por ambos os indígenas, com algumas diferenças nos personagens envolvidos (em uma são Makunaima e mais dois irmãos, na outra são cinco irmãos ao todo) e em diversos detalhes, mas mantendo os componentes principais. É um mito de criação/transformação do mundo, que dá conta da origem dos alimentos, sua distribuição no território e daquilo que chamamos de “acidentes geográficos”. Eis um trecho dele na versão contada por Mayuluaípu e anotada por K-G, em compilação publicada por Sérgio Medeiros (2002):

Se a árvore tivesse caído para este lado, haveria hoje aqui muitas bananas na floresta, mas caiu para o outro lado do Roraima [para o Norte]. Por isso ainda hoje existem naquelas matas muitos bananais que ninguém plantou e não falta nada lá. Os bananais pertencem aos Mauari [...]. Todas aquelas montanhas, Roraima e outras, são suas casas. Assim dizem os médicos-feiticeiros [“los *piaches*” na tradução venezuelana], que são os únicos que podem ver os Mauari e podem falar com eles. O toco da árvore que ficou (yei-píape) é o Roraima.

Quando Ma'nápe abateu a árvore [na outra versão, narrada por Akúli, é Makunaima quem derruba a árvore, sob protestos de Jigué, seu irmão mais velho; aqui o mais

velho é Ma'nápe], dela saiu uma grande quantidade de água e muitos peixes, entre eles uma espécie de traíra muito grande, mas foram todos para o outro lado. Até hoje há muito peixe grande por lá: piraíba, surubim e outros. Deste lado há poucos e pequenos (p. 64).

Nesse pequeno trecho pode-se vislumbrar, mesmo que sem muita ênfase, a referência que Mayuluaípu faz aos “médicos-feiticeiros” – como aparece na tradução de Henrique Roenick, de 1953, para a Revista do Museu Paulista – ou *piaches*<sup>32</sup>, na qual acredito que se possa auferir a autoridade desses especialistas na cosmogonia e na cosmologia locais. Fui buscar o conteúdo do mito da “Árvore do mundo” e acabei me deparando com um forte exemplo do que seria uma forma tradicional de transmissão de conhecimento indígena circum-Roraima: São os *piaches* que podem falar com os Mauari (seres espirituais que habitam as montanhas) e então contar aos outros humanos o que ouviram, numa típica função xamânica de intermediação comunicativa entre diferentes planos e seres, pela qual o conhecimento chega a Mayuluaípu e depois a K-G, e depois a nós e por aí vai.

A professora de literatura Lúcia Sá<sup>33</sup> aponta a semelhança de Makunaima com a figura do *trickster*, termo utilizado para descrever personagens das narrativas indígenas da América do Norte, mas que se encaixa bem na definição dessa figura abundante da mitologia ameríndia, marcadas pela onipresença de características como o engano, a criatividade e a irredutibilidade a oposições dicotômicas, sobretudo morais como bem e mal. Assim, o herói cultural pemon seria um *trickster* – embora não o único nas narrativas pemon – a pregar peças e modificar o mundo a sua volta. Note-se que o êxito do *trickster* depende do sucesso de seu truque, uma vez que “o mentiroso é um *trickster* mal sucedido, que não pode transformar nem enganar ninguém. Mas diverte os ouvintes” (SÁ, 2002, p. 258). Pajés e contadores de histórias dariam assim continuidade a essa capacidade de interação com o mundo, pelo domínio da linguagem e de fórmulas mágicas. O conhecimento e malandragem, segundo Lúcia Sá, são maneiras de subverter

<sup>32</sup> Provável derivação da denominação pemon para pajé, que em macuxi é *piatzán*.

<sup>33</sup> Lúcia Sá é professora titular da University of Manchester, no Reino Unido. Em 2014 foi professora visitante na USP, onde lecionou a disciplina “Literaturas da Floresta” (título de um livro seu), que visava contemplar não apenas as narrativas indígenas da Amazônia, mas os processos de apropriação cultural de que foram alvo, buscando identificar “a influência do modo de narrar ou cantar indígena em vários autores brasileiros. Ansiosos por conhecer mais sobre o seu país e os povos que aqui viviam antes da chegada dos europeus, esses autores não resistiram ao impulso de recriar personagens, roubar enredos, citar parágrafos e páginas inteiros, e em alguns casos até mesmo a adotar em suas obras a estrutura dos textos indígenas” (Fonte: <http://literaturabrasileira.fflch.usp.br/node/24>). Sá visa assim reparar uma grave lacuna: “As fontes indígenas têm sido basicamente ignoradas, tanto como antecedentes indispensáveis para escritos posteriores, como pelo seu valor intrínseco como literatura. Nas pouquíssimas ocasiões em que os textos indígenas foram levados em conta, seu papel ficou restrito ao de mero material etnográfico ou matéria prima sem valor estético ou literário. Por este motivo, a noção de intertextualidade, fundamental para a sua compreensão, não tende a ser levantada” (Idem).

as relações de poder social e a “estratificação hierárquica dos irmãos” (Idem, p. 254), já que os irmãos mais velhos estão entre os principais alvos das “sacanagens” de Makunaima, que após aprontar das suas voltas a ser criança para ser protegido por eles. A figura do *trickster*, ou enganador, mereceu a seguinte explicação de Beatriz Perrone-Moisés ao traduzir as *Mitológicas* de Lévi-Strauss:

Caracterizados pela ambiguidade, nunca se pode prever se são sinceros ou mentirosos, se seus gestos correspondem a suas intenções, se essas intenções são boas ou más... o que eles operam é, justamente a coexistência de sinais contraditórios, o embaralhamento de distinções, posto que são mediadores, por excelência, entre opostos lógicos. Diante deles, uma única certeza: eles zombam de todos, confundem a todos, enganam sempre. Enganadores são gozadores, malandros, imprevisíveis e espertos. Entre nós, o mais conhecido desses enganadores é, sem dúvida, Macunaíma (2010, p. 14).

De fato, Makunaima foi tomado por Egon Schaden como exemplo, entre outros, de herói-civilizador ameríndio, nos moldes do que Franz Boas denominou *transformers* entre os povos indígenas norte-americanos. Nesses personagens, o caráter de criador ou transformador do mundo e das coisas e seres nele existentes não implica automaticamente em um comportamento ético ou benfazejo específico por parte do herói – daí ser comum a figura do *trickster*. Makunaima seria assim a mais notável dessas figuras arquetípicas na América do Sul e que, para os povos em torno do Roraima,

sintetiza uma visão realista do mundo, com seus perigos e dificuldades. Nascido, por assim dizer, dessa consciência de realidade, Makunaima é como que personificação das condições de vida naquela região; assim, não é apenas autor das coisas boas, mas principalmente das agruras. É ele quem faz a raia e a cobra venenosa, quem produz as doenças e assim por diante. É o grande demônio e o grande deus a um tempo, mas é, antes de mais nada, a personificação da experiência humana, com o seu trial and error (tentativa e erro) e com a esperteza indispensável para superar as forças adversas de vária natureza (SHADEN [1845], 1988, p. 32).

A apropriação mais famosa dessa narrativa mítica no Brasil é, sem dúvida, o livro de Mário de Andrade *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, obra ícone do movimento modernista brasileiro, publicada em 1928

e livremente inspirada nas peripécias do herói mítico Makunaima e de seus irmãos mais velhos Jigué e Ma'nape. Mário de Andrade, que também era folclorista, leu o *Von Roraima zum Orinoco* em alemão mesmo – o Tomo II, que traz as narrações dos “mitos, lendas, fábulas e contos” anotados por K-G, havia sido publicado apenas em 1924 – e utiliza essas histórias como base para a sua, na qual acrescenta muitas outras narrativas de origens díspares, sejam de outros povos indígenas ou do folclore rural brasileiro, que se misturam também a cenas urbanas na metrópole moderna São Paulo.

Gustavo Lins Ribeiro (2000) demonstra como se deu a “transformação de *Makunaima*, um mito taulipáng, em *Macunaima*, um símbolo da identidade nacional brasileira” (p. 62), enfatizando o fato paradoxal de que a busca pela essência ou caráter nacional esbarrava na consciência cada vez maior de uma “fragmentação” dada por múltiplas origens e contribuições culturais na vida moderna dos brasileiros<sup>34</sup>. Fragmentação esta que fica explícita na “embrulhada geográfica proposital de fauna e flora”<sup>35</sup>, de paisagens, histórias e elementos narrativos. Assim, Gustavo Lins Ribeiro sugere que “[a] solução dos modernistas brasileiros foi enfatizar a re-criação, a *antropofagia cultural*, enquanto marcador da distinção”, ou ainda “[u]ma digestão de particularidades no reino das universalidades” (p. 72). Não é à toa que Sérgio Buarque de Holanda, um ano antes de publicar seu famoso ensaio *Raízes do Brasil*, escreveu ter visto em *Macunaima* de Mário de Andrade “uma apresentação tão sugestiva e tão rica do *subtractum* primitivo de nossa cultura”, uma “interpretação desse espírito mágico, que contrasta com a nossa civilização técnica, utilitária, mas que, apesar de tudo, ainda vive entre nós, sob mil formas intermediárias” (BUARQUE DE HOLANDA, [1935] 2016, p. 201). Ribeiro também ressalta a grande repercussão pública da obra, que teve

<sup>34</sup> Em um prefácio escrito ainda em 1926, após terminar a primeira versão do livro, Mário de Andrade esclarece que “*Macunaima* não é símbolo, nem se tome os casos dele por enigmas ou fábulas. É um livro de férias escrito no meio de mangas abacaxis e cigarras de Araraquara, um brinquedo” (ANDRADE, 2016, p. 215). Mesmo assim, o autor confessa que estava atrás de desvendar esse tal de *caráter nacional*, porém o resultado da busca teria sido inusitado e um tanto surpreendente: “O que me interessou por *Macunaima* foi incontestavelmente a preocupação em que vivo de trabalhar e descobrir o mais que possa a entidade nacional dos brasileiros. Ora depois de pelejar muito verifiquei uma coisa me parece que certa: o brasileiro não tem caráter. Pode ser que alguém já tenha falado isso antes de mim, porém a minha conclusão é (uma) novidade para mim porque tirada da minha experiência pessoal. E com a palavra caráter não determino apenas uma realidade moral não em vez entendendo a entidade psíquica permanente, se manifestando por tudo, nos costumes na ação exterior no sentimento na língua na História no andadura, tanto no bem como no mal” (Idem). Em outro prefácio, agora de 1928, Mário diz que não pretendeu fazer do livro uma expressão da cultura nacional, mas reconhece nele um sintoma dela. Reafirma não querer que *Macunaima* e outros personagens sejam vistos como símbolos, seja da brasilidade ou do estrangeiro, nem que “o herói desta brincadeira” (p. 221) seja tomado por herói nacional. Quanto aos dois prefácios, apesar de serem fartamente usados pela crítica, nenhum deles juntou-se ao livro por decisão do autor, que segundo Haroldo de Campos arrependeu-se de ambos, julgando “o primeiro insuficiente e o segundo suficiente demais”, decidindo publicar o livro “sem explicação nenhuma. O público que o entendesse como quisesse” (*apud* “Notas de Carlos Drummond de Andrade”, em ANDRADE, 2016, p. 213).

<sup>35</sup> Como escreve Mário em seu esboço de Prefácio II, em ANDRADE, 2016, p. 225.

diversas edições no Brasil e foi traduzida para várias línguas. *Macunaíma* ainda seria adaptado para palcos e telas, virando filme (em 1969, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade) e peça de teatro (dirigida por Antunes Filho, encenada nas décadas de 1970 e 1980 em diversos países).

Julio Cezar Melatti, por sua vez, ao escrever sobre essa área etnográfica, que ele denominou *Guianense Ocidental*, pergunta-se, com razão, “se Macunaíma não pertenceria mais ao pensamento brasileiro do que ao dos índios circum-roraimianos”, uma vez que, dado o longo convívio desses indígenas com os colonizadores, “seria de se perguntar que ideia fazem os índios de sua própria mitologia. É certo que ela não desapareceu, mas também não é mais puramente indígena” (MELATTI, 2016, p. 8). De fato, quando os indígenas da TIRSS puderam assistir à releitura fílmica de seu herói cultural feita por Joaquim Pedro a partir da obra de Mário de Andrade, as reações variaram entre o riso e a repulsa (“o filme está errado” e “você deveria conversar com meu avô, que sabe direito as histórias de Makunaima”), conforme a reportagem de Pablo Nogueira (2013)<sup>36</sup> sobre os trabalhos desenvolvidos pelo antropólogo Paulo Santilli na área. O filme foi exibido por Santilli em duas ocasiões: na comunidade Andorinha e na UFRR, onde foi em seguida debatido pelos indígenas do Instituto Insikiran. Evidentemente, “a ideia” que os indígenas fazem sobre esse mito não é uma só, flutuando entre a condenação veemente por parte dos membros de certas igrejas cristãs, entre a discussão em torno das variações locais e étnicas do mito, e entre sua exaltação enquanto símbolo que acompanha o processo de retomada de terras e as lutas indígenas.

Qual seria então a relevância dessa obra literária – que o próprio autor, Mário de Andrade, assume não passar de mera brincadeira – para os propósitos neste livro? Sugiro que possamos tomá-la como algo que não se afasta completamente de uma lógica propriamente indígena, o que faria do livro, apesar de um ícone do modernismo brasileiro, mais um desdobramento do mito anotado por Koch-Grünberg. Já explico: sobre a acusação feita por alguns críticos do livro, de que este sofreria de carência de lógica e inconformidade com as regras do “romance tradicional”, Haroldo de Campos (1973) escreveu que “a coerência do *Macunaíma* deve ser buscada num outro tipo de lógica [...]: trata-se da lógica do pensamento fabular, de certo modo daquela *logique concrète* da *pensée sauvage* de que fala Lévi-Strauss” (p. 66). Haroldo de Campos, no livro que resulta de sua tese de doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo, ressalta a coincidência de datas entre a publicação de *Macunaíma* e a de *Morfologia da Fábula*, de Vladmiri Propp, que anteciparia em mais de um quarto de século o método da análise estruturalista dos mitos utilizado por Lévi-Strauss<sup>37</sup> – não deixando de apontar

<sup>36</sup> Disponível em: [https://issuu.com/unesp-ciencia/docs/unesp-ciencia\\_\\_ncia\\_39](https://issuu.com/unesp-ciencia/docs/unesp-ciencia__ncia_39).

<sup>37</sup> O etnólogo francês, contudo, expôs suas reservas e declarou independência em relação ao método de Propp em Lévi-Strauss [1960], 2013, o que, em suas próprias palavras, deixou o especialista russo extremamente ofendido.

alguns equívocos por parte deste último na compreensão da proposta de Propp e do grupo de que fazia parte, que se convencionou denominar (mais por seus adversários) “formalistas russos”. A coincidência, entretanto, não é apenas de datas:

No caso de *Macunaíma*, a pertinência do método de Propp se impõe como hipótese de trabalho. Embora se trate de uma obra de invenção literária (e de singular e marcante invenção), tem como substrato basilar o cânon da fábula, que Mário, como estudioso do folclore, depreendeu à maravilha (senão teoricamente, na prática do seu texto). É uma obra em que o rasgo de invenção, imprevisto, emerge de um inventário previsível, porque haurido de fonte fabular: o lendário recolhido por Koch-Grünberg, sobretudo, que, como se demonstrará, oferece grandes semelhanças estruturais com o “conto de magia” russo (Idem, p. 65).

Talvez *Macunaíma* não tenha deixado de ser *Makunaima*, mesmo cortado em pedaços – como aliás já o fora por Piaí'mã – e recomposto – como já o fizera seu irmão, que o costurou com folhas de Kumi (MEDEIROS, *op. cit.*, p. 74-6). A passagem de um ao outro não descumpriu completamente a “lei da transferibilidade” de Propp – ou a lógica das transformações míticas de Lévi-Strauss. A própria forma escolhida pelo autor modernista, a *rapsódia*, já indica tal propensão à recriação (ou seria recreação?), à costura de fragmentos, ao *bricolage*. Como num atalho, ou bem ao modelo das peças (truques) que *Makunaima* pregava em seus irmãos, estes e ele já haviam adentrado, se instalado e provocado alguma bagunça no meio intelectual brasileiro e na etnologia muitas décadas antes que esse meio intelectual (e eu nele) começasse a escrever sobre a entrada de indígenas nas universidades, seus usos da escrita e dos conhecimentos dos “brancos”<sup>38</sup>. Impossível, por isso, não destacar do livro de Mário de Andrade o capítulo *Carta pras Icamíabas*, em que a linguagem erudita e acadêmica da época, assim como o estilo dos primeiros cronistas, é usada pelo autor – não sem grande sarcasmo, como numa antropologia reversa precursora, numa espécie de sátira – para compor a carta que *Macunaíma* escreve de próprio punho com seus relatos sobre a cidade grande, suas gentes e seus monstros de carapaça polida:

Ora sabereis que a sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa, que falam numa língua e escrevem noutra. Assim chegado a estas plagas hospitalares, nos demos ao trabalho de bem nos inteirarmos da etnologia da terra, e dentre muita surpresa e assombro que se nos

<sup>38</sup> Enquanto isso, *Macunaíma* se tornava um dos livros mais frequentemente cobrados no vestibular das universidades brasileiras.

deparou, por certo não foi das menores tal originalidade linguística. Nas conversas utilizam-se os paulistanos dum linguajar bárbaro e multifário, crasso de feição e impuro na vernaculidade, mas que não deixa de ter o seu sabor e força nas apóstrofes, e também nas vozes do brincar. Destas e daquelas nos inteirâmos, solícito; e nos será grata empresa vô-las ensinarmos aí chegado. Mas si de tal desprezível língua se utilizam na conversação os naturais desta terra, logo que tomam da pena, se despojam de tanta asperidade, e surge o Homem Latino, de Lineu, exprimindo-se numa outra linguagem, mui próxima da vergiliana, no dizer dum panegirista, meigo idioma, que, com imperecível galhardia, se intitula: língua de Camões! (ANDRADE, *op. cit.*, p. 110-1).

O pedantismo do linguajar acadêmico era certamente o alvo da gozação. Mário chegou a escrever a Manuel Bandeira, em carta de 1927, que essa postura é comum a qualquer um que passe a dominar a língua, mesmo que parcialmente, não poupando algumas das mais ilustres figuras daquela sociedade letrada: “Macunaíma como todo brasileiro que sabe um pouquinho, vira pedantíssimo. O maior pedantismo do brasileiro atual é o escrever português de lei: academia, Revista de Língua Portuguesa e outras revistas, Rui Barbosa etc. desde Gonçalves Dias” (ANDRADE, *sem data*, p. 123). Mais do que isso, quando compôs o livro, apenas de forma absurda e paradoxal poderia Mário imaginar isto: Macunaíma escrevendo “português de lei”, ou seja, um indígena dentro da academia. E hoje, como seria (se é que é lícito perguntar)? Ocorre que aquele meio acadêmico do início do século XX passou por inúmeras e profundas mudanças até chegar a este início de século XXI, dentre as quais a popularização, a democratização e também a interiorização do ensino universitário em instituições públicas e privadas. Muitas coisas não seriam sequer reconhecidas salvo quem sabe, e *data venia*, alguns discípulos de Rui Barbosa no Largo São Francisco. Buscar uma vaga no ensino superior tornou-se o projeto de muitas pessoas que apenas alguns anos antes jamais poderiam sonhar com isso. Algo aconteceu, portanto, para que novos olhos acadêmicos surgissem ou para que voltassem a se interessar por essas histórias antigas. Transformações ocorreram tanto na sociedade de Mário quanto entre os povos indígenas. Como contou Jaider Esbell no início deste capítulo, os filhos de Makunaima, com sua força e resistência, fizeram-no acordar e voltar a brincar no terreiro. Vale à pena, agora, falar um pouco mais sobre essas transformações através do ponto de vista histórico das mudanças por que passaram as sociedades indígenas a partir do contato com as forças coloniais europeias e com Estados nacionais.

### 2.3. Conquista, trabalho escravo e colonização

Se a educação passou a ser vista pelos povos indígenas de Roraima

como um instrumento de emancipação, ligado às lutas por autonomia e reafirmação étnica recentes, creio que seja preciso abordar, mesmo que brevemente, o passado desses povos e da região. Tal tarefa se dá menos pelo objetivo de traçar um processo linear de evolução histórica e mais no intuito de averiguar de quê, exatamente, eles estão se libertando, ou seja, *contra* que passado a história está sendo feita hoje por eles, nos moldes daquilo que Walter Benjamin chama de uma “história a contrapelo”. Dessa forma, é inegável a relação que a promessa de melhorias, seja de ordem pessoal ou coletiva, oferecida por uma educação formal, mantém com o sistema hierarquizado de exploração econômica, social e racial ao qual esses indígenas foram submetidos. Essa exploração remete aos primeiros contatos com os povos europeus, mas estende-se ao longo dos séculos chegando até as portas dos dias atuais. Falar de tais temas é necessário, creio, para uma iluminação mútua entre diferentes épocas, dando força e sentido aos movimentos atuais e passados de resistência e emancipação.

Para entender como se deram os primeiros contatos dos povos indígenas da região do rio Branco com os empreendimentos coloniais europeus, é preciso levar em consideração ao menos três fatores históricos: **a**) as expedições de escravização que partiam do lado brasileiro; **b**) as disputas pelos limites territoriais (fronteiras) entre diferentes projetos coloniais (Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra, França) – depois substituídas por litígios de fronteiras nacionais (Brasil, Venezuela, Suriname, Guiana, Guiana Francesa) – guardando-se as respectivas diferenças entre tais projetos; e **c**) as guerras intertribais locais e como os europeus se inseriram nelas. Certamente muitos outros fatores existem e são importantes para a compreensão do tema, mas é na intersecção desses três aqui elencados que se pode buscar uma síntese do que foi o caráter inicial da “colonização” da região.

Sobre o primeiro ponto, vale notar a preciosa pesquisa do historiador britânico John Hemming realizada em *Ouro Vermelho* ([1978] 2007), um exaustivo estudo sobre fontes primárias que visa compreender a história dos índios brasileiros entre 1500 e 1760 (ano da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal). Ali, Hemming refere-se pouco à região do rio Branco, mas em uma ou outra passagem revela-se como essa região também sofreu com os ataques de apressadores de escravos e com os descimentos praticados pelos padres. Devido ao confinamento e aos trabalhos forçados, aos poucos as doenças e maus tratos, quando não os ataques diretos, foram dizimando as populações indígenas do litoral e de toda a região amazônica. Para se ter ideia, Hemming afirma que no ano 1700, o rio Negro era a principal fonte de escravos indígenas e anualmente tropas oficiais eram enviadas para subir o rio para capturar vítimas que seriam vendidas em Belém aos colonos (p. 636). Após a captura, durante a viagem, poucos resistiam às tenebrosas condições: dos milhares e milhares que foram levados de suas aldeias, “até dois terços dos índios morriam de inanição, doenças ou desespero. Alguns tentavam fugir” (p. 639). Houve tentativas de resistência também, destacando-se o

importante papel que os índios Manaus (ou Manoas) tinham naquela região, uma vez que eram exímios viajantes e mercadores, que traziam ouro dos povos da Colômbia e estendiam sua rede de trocas pelos rios até o rio Branco e o litoral das Guianas, onde faziam escambo com os holandeses – sua fama chegou a Sir Walter Raleigh ainda no fim do século XVI e ajudou a alimentar as lendas de cidades como Manoa ou El Dorado<sup>39</sup>.

Devido às guerras intertribais e as pressões advindas do contato (o terceiro ponto), os Manaus chegaram a vender cativos indígenas para os escravocratas. Mas foram os Manaus, segundo Hemming, que por controlarem a região de corredeiras que é hoje São Gabriel da Cachoeira, impediram que o avanço dos apresamentos chegasse “até a grande população de índios não contatados do alto rio e de seus afluentes” (p. 641). A princípio foi essa relativa autonomia dos Manaus – que comercializavam tanto com os portugueses quanto com holandeses, além de exercer influência sobre outros grupos indígenas – o que irritou a coroa portuguesa, que temia perder seus “súditos” para a rival ou mesmo que estivesse havendo uma invasão holandesa (o segundo ponto), enquanto era influenciada pelas tintas carregadas do governador João da Maia da Gama, que pretendia a todo custo realizar uma “guerra justa”<sup>40</sup> com autorização régia, com o fim de fazer escravos, o que acabou conseguindo. Essa autonomia dos Manaus tinha um nome: Ajuricaba, o grande cacique indígena daquele povo, figura muito influente que, se de início negociava com ambos os lados, logo passou a ser retratado como “bárbaro e infiel” pelo governo português. A expedição punitiva partiu em 1728, com o intuito de capturar o chefe indígena e fazer outros escravos; diz-se que entre duzentos e trezentos prisioneiros foram feitos, dentre eles Ajuricaba, mas este conseguiu escapar de sua canoa pulando na água e nunca mais foi visto – o que contribuiu para criar uma aura de herói em torno de seu nome. As campanhas contra os aliados dos Manaus de Ajuricaba continuaram por anos, punindo e devastando tribos inteiras, muitas das quais sequer mantinham relação com aqueles. Algumas dessas expedições chegaram ao território que hoje é Roraima. Como conta John Hemming a respeito de uma delas, comandada por “um pitoresco senhor de engenho do Maranhão, de ascendência irlandesa, chamado Lourenço Belfort” (p. 646), e ocorrida no ano de 1740:

<sup>40</sup> O instituto jurídico da *guerra justa*, que tem origem em teses jurídico-teológicas de um incipiente *direito das gentes* europeu, ainda no século XVI, foi largamente utilizado no período colonial contra os povos indígenas brasileiros. Beatriz Perrone-Moisés (1992) assim expõe a utilização, digamos, “pragmática” desse nefasto argumento: “Para justificar esse que é reconhecido pela Coroa como último recurso, os colonizadores têm de provar a inimizade dos povos a quem pretendem mover guerra. Para tanto, descrevem longamente a ‘fereza’, ‘crueldade’ e ‘barbaridade’ dos contrários, que nada nem ninguém pode trazer à razão ou à civilização. Nos documentos relativos às guerras, trata-se sempre de provar a existência de um inimigo real. Tudo leva a crer que muitos desses inimigos foram construídos pelos colonizadores cobiçosos de obter braços escravos para suas fazendas e indústrias” (p. 125). Em meu trabalho de conclusão de curso em direito (LISBOA, 2008), tratei do assunto nas p. 26-30.

Os saqueadores sabiam o que estavam fazendo. Contavam com escravocratas europeus que já tinham estado nas cabeceiras do rio Branco e seus índios eram guias competentes. De seu acampamento, situado próximo à atual reserva ecológica da ilha de Maracá, alguns deslocaram-se para o norte, até a serra de Tepequém, perseguindo os índios saporás e taurepangues; outros marcharam para o sudoeste, a fim de se apoderar dos paravilhanas e possivelmente dos macuxis e uapixanas. Não se conhece o número de vítimas da expedição, mas só do rio Branco Lourenço Belfort proveu suas lavouras no Maranhão com mil índios. Devido às mortes ocorridas na longa viagem rio abaixo, além da parte que cabia a todos os oficiais das expedições (*sic*) bem como às cotas da Coroa e dos missionários, podemos avaliar que o número de índios levados de suas aldeias nessa única região era o triplo dos índios entregues a Lourenço Belfort (p. 647).

Os Manaus acabaram subjugados pelos portugueses e aos poucos desapareceram, ou melhor, fundiram-se à população local, passando a nomear a metrópole amazonense à beira do rio Negro. Com a derrota deles, muitos povos isolados foram expostos aos ataques dos portugueses, que se viram livres para “conquistar” a região do rio Branco. Ajuricaba na verdade é uma figura controversa até hoje, herói para alguns, traficante de escravos para outros, mas de toda forma um ícone, tanto da agencialidade indígena quanto da agressividade colonizadora. Hoje ele é homenageado com o nome de uma rua no centro de Boa Vista, em cuja placa se lê: “Rua Ajuricaba: Povo Desenvolvido É Povo Limpo”. Como notou Cristiano Batista (2015) sobre as ruas de Belo Horizonte que levam nomes de povos indígenas, muitos dos quais desaparecidos, “a homenagem suscita a ideia dos índios a virar concreto ou de que o concreto agora cobre os índios mortos” (p. 93), não deixando de figurar enquanto “uma comunicação das tribos vencidas, são monumentos da barbárie passada” (p. 98).

Figura 3: Placa de rua em Boa Vista



Tais fatos mostram também que o contato entre os povos indígenas de Roraima e os portugueses deu-se ainda na primeira metade do século XVIII, ou seja, pelo menos 35 anos antes da efetiva “ocupação colonial”<sup>41</sup>, com a construção do Forte São Joaquim, no entroncamento dos rios Uraricoera e Tacutu, iniciada em 1775 – dado por muitos autores como o marco inicial dessas relações de contato. A “fase de aldeamentos” em torno do forte não durou muito, uma vez que a insubordinação, fugas e revoltas de líderes indígenas Macuxi, como Ananahy e Parauijamari, em 1784 e 1790, impediram o êxito de tal empreendimento oficial. Mas as expedições de busca e apresamento não cessaram, pois como conta Paulo Santilli (2002), “uma nova fase do contato, que viria afetar mais drasticamente o conjunto da população macuxi, teria início no século XIX, com a expansão da exploração da borracha na Amazônia e, em especial, com a extração do caucho e da balata nas matas do baixo rio Branco” (p. 492).

A postura muitas vezes ambígua dos povos indígenas das Guianas em relação aos avanços das potências coloniais europeias – ora como suas presas, ora como seus aliados – é até hoje objeto de debates acadêmicos e acusações mútuas. Nádia Farage (1991), em sua pesquisa de mestrado sobre a ocupação colonial do rio Branco no século XVIII, demonstrou como Holanda, Portugal e Inglaterra utilizaram-se das relações mantidas com os povos indígenas da região para expandir e manter seus domínios, usando-os como “fronteira viva”, ou ainda, “muralhas dos sertões”. Em outras palavras, “a disputa em torno do território do rio Branco realizou-se *através* dos povos indígenas que o habitavam” (p. 18). Farage aponta, no entanto, que esses grupos indígenas também se utilizaram dos europeus – sobretudo de suas mercadorias, que trocavam por prisioneiros de guerra – em prol da expansão de suas redes de influência e circuitos de troca com outros povos. Assim, a autora atesta que é consenso entre os “cronistas das Guianas” a “afirmação

de que o apresamento de escravos para os holandeses era uma derivação das guerras intertribais” (p. 110). Os holandeses, que basearam sua política colonial não na conversão ou aldeamento dos índios, mas no estabelecimento de relações de escambo e tratados comerciais, conseguiram se inserir nos circuitos de troca indígenas e por fim “puderam controlar as guerras intertribais, retendo porém, o dispositivo guerreiro em seu próprio proveito” (p. 117). Os produtos manufaturados holandeses (armas de fogo, ferramentas de ferro) penetraram a região do rio Branco com intensidade a partir de meados do século XVII, chegando cada vez mais longe por meio das trocas intertribais, sendo esses objetos, e não a presença de tropas ou fortificações, que fizeram soar o alarme da “invasão holandesa” nos governos coloniais de Espanha e Portugal.

Simone Dreyfus (1993), por sua vez, demonstra a continuidade entre a guerra e a troca (e não a antinomia entre elas, apontada por Lévi-Strauss) nessa grande zona de interrelações políticas, sociais, econômicas e ideológicas entre povos indígenas que ligavam as ilhas do Caribe ao Amazonas, circuito este que remonta a tempos pré-colombianos. Com a entrada dos europeus nesses circuitos, entretanto, a natureza e os objetivos tanto das guerras como das trocas transformam-se drasticamente, de aprisionamentos recíprocos visando o sacrifício ritual em, cada vez mais, caçadas de seres humanos para serem vendidos como mercadorias:

Um decreto da Câmara de Zeeland, em 1686, acelerou ao que tudo indica, a transformação das guerras indígenas em guerras pelo controle das mercadorias européias, e as tomadas de vítimas para os sacrifícios canibais em caça a escravos negociáveis. A redução de índios à escravidão era ilegal se praticada por cidadãos holandeses, mas estes tinham o *direito de comprar os cativos presos por outros indígenas* fora dos territórios sob controle holandês... Isto significava fazer das zonas espanhola e portuguesa verdadeiros territórios de caça ao homem e fazer, dos índios aliados, fornecedores necessários. Tratava-se igualmente de drenar, das margens do Amazonas e do Negro para os estabelecimentos holandeses, o escambo ou comércio não monetário (p. 28).

Brevemente mencionado por Dreyfus, um fato passa quase despercebido: Yuao, outro chefe dos Manaus, que sucedeu Ajuricaba e exercia influência à época da inspeção da Comissão de Fronteiras em 1757, “havia recebido educação cristã em um colégio em Lisboa” (p. 31), o que aponta para um provável papel incipiente da educação formal nesse jogo de disputas coloniais, mesmo sabendo que isso não impediu Yuao de se rebelar contra seus primeiros aliados, os portugueses, incendiando as aldeias destes

e buscando outras relações mais favoráveis, com os espanhóis e outros grupos indígenas. A existência de líderes indígenas independentes como Yuao, entretanto, não foi suficiente para barrar a sanha escravocrata, sendo que no Brasil os apresamentos de indígenas continuaram acontecendo ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Carlos de Araújo Moreira Neto (1988) demonstra que, entre os anos de 1750 e 1850, foi tamanha a depopulação indígena na Amazônia que nesse período criou-se um vazio demográfico sobre um território antes repleto de habitantes indígenas. Além disso, estes passaram a ser minoria em uma região onde até então eram onipresentes e constituíam o caráter étnico fundamental, e que começava a receber levas de migrantes incentivados por uma política nacional de ocupação:

Até meados do século XVIII, a Amazônia brasileira apresentava uma face definidamente indígena. Um século depois, os grupos indígenas tribais sobreviventes refluíam, sob o impacto da onda crescente de ocupação nacional, para áreas de refúgio nas matas e altos cursos dos rios, onde se conservavam arredios ou hostis. Ao mesmo tempo, os índios destribilizados pela ação missionária dos séculos anteriores, que constituíam a base da população, tanto nos centros urbanos quanto nas comunidades e núcleos de produção do interior (cacoais, pesqueiros, estabelecimentos de coleta de produtos florestais e de transporte fluvial etc.), desapareceram em grande número [...]. A partir de meados do séc. XIX, a face da Amazônia brasileira se transforma radicalmente pela diminuição drástica do número de índios tribais e destribilizados, que passaram de maioria a minoria (p. 15).

Os relatos do rio Branco despovoado colhidos por Moreira Neto são chocantes, como o que aparece no *Relatório do Estado de Decadência em que se acha o alto Amazonas*, feito pelo Coronel João Henrique de Matos em 1845, no qual expõe seu espanto com as “consideráveis destruições” ocorridas nas povoações, habitadas basicamente por indígenas aldeados pelas antigas missões, então secularizadas, e provenientes “das Nações Macuxis e Oapixanas”. Conclui o coronel: “Não é possível por ali encontrar-se um índio, pois tudo anda disperso e fugitivo” (p. 39). Se antes as missões religiosas de jesuítas, carmelitas e franciscanos eram a forma predominante de ocupação colonial na região amazônica, foram também “o centro por excelência de destribilização e de homogeneização deculturativa daqueles ‘restos de nações menos bravias’ concentrados nos aldeamentos catequéticos” (p. 23). Formou-se assim a categoria social dos *tapuios*, a identificar a população indígena destribilizada que passava a formar a massa da população local.

Com a chegada de Marquês de Pombal e a instituição do *Directorio que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*, de 1757, entra em prática uma política oficial secularizada, voltada para a “conservação e o aumento do domínio colonial” (p. 26), pondo fim aos aldeamentos missionários – substituídos pelas vilas pombalinas<sup>42</sup> –, proibindo o uso da *língua geral* – que já havia substituído as línguas nativas em muitos lugares – e tornando obrigatório o português enquanto língua oficial. As políticas pombalinas, apesar de aparentemente visarem à “proteção” dos indígenas, acabaram por aprofundar sua exploração e desagregação social:

Ao estimular o aumento do número de colonos brancos e seu consequente domínio sobre os indígenas, assegurado pela manutenção e ampliação da distribuição compulsória da força de trabalho indígena entre os colonos, a política pombalina teve resultado mais negativo – para o futuro dos índios concretamente envolvidos no processo – que a ação missionária anterior, embora a política pombalina possa assumir pretensamente ares de progressista e liberal (MOREIRA NETO, 1988, p. 27).

A mão de obra indígena reunida à força por esses aldeamentos estatais, juntamente com a de negros e mestiços, era sem dúvida o que dava viabilidade a qualquer projeto governamental de ocupação da Amazônia, formando a quase totalidade da força de trabalho que sustentava a região, nas atividades extrativistas assim como nas vilas e cidades que se formavam. A política pombalina teve fim no final do século XVIII, seguindo-se a ela uma legislação que punha fim aos aldeamentos e fomentava “a escravização dos índios e a organização de ações armadas contra os mesmos, com o fito de permitir o alargamento da colonização nas áreas ocupadas por eles” (Idem, p. 30). A situação de opressão e marginalização dos indígenas “desaldeados” e demais grupos oprimidos ficava cada vez mais insustentável, não demorando a explodir em revoltas:

A despeito de todo o esforço da política pombalina na Amazônia em reunir, organizar e engajar índios, a serviço

<sup>42</sup> “A vila pombalina foi instituição bem diversa do aldeamento missionário. Em primeiro lugar, o carisma religioso foi substituído pela presença e pela opressão física da autoridade local e do colono, mas, também, por valores abstratos quase sempre incompreensíveis, como as posturas e normas legais, a autoridade (pouco convincente e de duvidosa legitimidade) de índios e mestiços convertidos em juizes e vereadores – funções vedadas, via de regra, às lideranças tradicionais do grupo – e por símbolos profanos mais ominosos, como o pelourinho. Acima de tudo, a nova ordem representava a desistência da autonomia relativa – que é um dos traços mais característicos das comunidades de índios e *tapuios* que coexistiram ou sobreviveram ao regime das missões, representava, também, a integração direta e inexorável à ordem colonial que, como colonizados, eram necessariamente subordinados aos colonizadores e nunca iguais em direito, a despeito dos textos legais” (MOREIRA NETO, 1988, p. 25).

do governo ou de particulares, os resultados concretos foram pouco significativos, se comparados com as grandes massas indígenas, aparentemente disponíveis nos aldeamentos das antigas missões secularizadas por Pombal. A sucessão de revoltas indígenas em várias partes da Amazônia, que é fértil nesse período, demonstra que os índios aldeados – e não só os índios tribais – reagiram teimosamente, sempre que possível, às tentativas de integrá-los à economia e à sociedade coloniais (Idem, p. 29).

Os *tapuios*, por sua vez, formaram o grande contingente das revoltas que tomaram a região Norte, como a mais famosa delas, na década de 30 do século XIX, que ficou conhecida como Cabanagem, e que tinha nos indígenas destribalizados a sua face mais radical<sup>43</sup>. Em *Frenteira Amazônica*, que dá continuidade ao seu outro livro acima mencionado, John Hemming (2009) escreve que: “A revolta da Cabanagem espalhou-se por toda a vasta rede dos rios amazônicos. Barqueiros relatavam os acontecimentos extraordinários em Belém; nativos e mestiços oprimidos vinham de todos os lados para juntar-se ao movimento” (p. 296). A repressão aos cabanos, derrotados, foi sangrenta e se estendeu por boa parte da região amazônica. Seus fugitivos, assim como os últimos núcleos de resistência rebelde, eram empurrados rios acima para o território de diversos grupos indígenas que assim, indiscriminadamente, iam sendo alcançados pelos efeitos das perseguições. Certamente o território do rio Branco e os indígenas que ali habitavam foram também atingidos por esse ciclo de acontecimentos de proporções tectônicas. Os efeitos diretos da Cabanagem na Amazônia ainda são difíceis de medir, porém de acordo com Hemming (2009):

A furiosa explosão da Cabanagem foi um divisor de águas na história da Amazônia. Sufocada a rebelião, as vastas extensões da maior bacia hidrográfica do mundo assumiram um novo padrão de existência social. Alguns índios e mestiços estavam agora estabelecidos como membros aculturados e destribalizados da sociedade amazônica. Viviam como homens livres tanto em Belém quanto em outras cidades e aldeias ribeirinhas. Embora esses caboclos se situassem claramente na base da estrutura de classes, eram um pouco menos oprimidos e molestados que seus predecessores (p. 305).

<sup>43</sup> Mais uma vez, de acordo com Moreira Neto: “A participação maciça dos *tapuios* na Cabanagem, determinada em certa medida pelas dificuldades de relacionamento e de integração com a sociedade regional, tornou o nome *tapuio* um sinônimo freqüente de cabano, como se pode ver nos relatórios do presidente Manoel Jorge Rodrigues e em outros documentos do período. Pode-se entender, assim, por que os *tapuios* – pelo menos aos olhos das autoridades e da classe dominante – transformaram-se no paradigma do revoltoso bárbaro e irrecuperável, o *malvado* da linguagem oficial” (p. 66).

Se essa afirmação é válida para cidades como Belém e aldeias ribeirinhas, o mesmo não se pode dizer das regiões mais afastadas, em que a mão de obra indígena ainda era cobiçada sem limites. O próprio John Hemming (2009) cita observadores ingleses que se espantam com a continuidade da prática escravista na Amazônia brasileira em pleno ano de 1858, notando que os indígenas eram capturados para trabalhos forçados na construção de estradas ligadas ao transporte do gado, escoado dos campos do alto rio Branco para Manaus (p. 428-9). Os povos que recusavam o contato com os brancos, como os Waimiri-Atroari do rio Jauaperi, foram sistematicamente massacrados ao longo da segunda metade do século XIX e início do XX, como demonstram os documentos colhidos por Hemming (p. 430-4)<sup>44</sup>.

Assim como a extração da borracha, mas um pouco depois e ao norte dela, a criação de gado tornava-se a nova atividade econômica predominante na região de Roraima, e o novo terror dos povos indígenas que ali viviam. Paulo Santilli (2002) aponta a conexão entre as duas atividades na figura quase lendária de Sebastião Diniz, o “nababo do rio Branco”, que na virada do século XIX para o XX fez fortuna primeiro como explorador e negociante de borracha pelos afluentes do Amazonas e depois expandiu seus domínios em fazendas de gado na região do Lavrado. Para ambas as atividades, Diniz utilizava a mão de obra dos Macuxi e Wapichana, que no caso das matas de caucho tinham que ser transportados por centenas de quilômetros rio abaixo. De acordo com Santilli:

Diga-se de passagem, que parece haver uma estreita conexão entre o extrativismo no baixo rio e a pecuária que, um pouco mais tarde, viria a se consolidar no baixo rio Branco: o capital extrativista viria a financiar a pecuária, como demonstra a própria trajetória de Sebastião Diniz que então iniciava a grilagem de enormes extensões de terras públicas no alto rio Branco[...]. Em contrapartida, a pecuária incipiente estabelecida por ele nos campos do alto rio Branco sem dúvida favorecia-lhe o recrutamento

<sup>44</sup> É digno de nota o fato de que os Waimiri-Atroari ocupavam (e ainda hoje ocupam) um local estratégico para o que mais tarde seria o estado de Roraima: “As tribos waimiris e atroaris ocupavam as florestas situadas a meio caminho entre Manaus e as férteis savanas do alto rio Branco. Em parte, devido à sua presença, só no final do século XX é que se abriu uma estrada neste território destinada a ligar Manaus a Boa Vista, a capital do ex-território do Rio Branco (hoje Roraima). Até época bem recente, a comunicação com o extremo norte do Brasil fazia-se apenas pelo rio Branco, larga artéria que funcionava como uma avenida das mais convenientes – reta, profunda, correndo de norte a sul e interrompida apenas por um conjunto de difíceis corredeiras” (HEMMING, 2009, p. 435). Ainda hoje a referida estrada, BR 174, é motivo de controvérsia por cortar o território dos Waimiri-Atroari, sendo fechada para passagem de carros durante a noite (ônibus de viagem podem passar). Quem escreveu sobre relações mais recentes dos Waimiri-Atroari com a “Frente de Atração” da FUNAI e com “grandes obras” como a construção da BR174, da usina hidrelétrica de Balbina e a mineração em seu território – e como estas acabam exercendo influência sobre suas organizações – foi o antropólogo Stephen Baines (1990). Além de Baines, ver o cap. 1 de MATAREZIO FILHO, 2010 (dissertação de mestrado) e a bibliografia por ele apontada sobre o histórico de conflitos entre os W-A e a sociedade nacional.

da força de trabalho dos índios na região (p. 495).

O trabalho escravo nos seringais ou nas fazendas, mesmo que na sua versão mais recente, a “escravidão por dívida”, foi sem dúvida algo profundamente marcante para os povos indígenas de Roraima, que guardam as memórias da exploração até hoje. Paulo Santilli (2002) colheu um relato impressionante de como essas práticas foram reelaboradas e representadas nos discursos indígenas, sendo muito comum – e, parece-me, quase óbvia – a associação que fizeram dos brancos com canibais, uma vez que “a imagem do canibalismo se articula a diversas modalidades de captura, apresamento e arregimentação de mão-de-obra indígena engendradas em função da economia extrativista” (p. 500). A história que foi narrada a Santilli por um ancião macuxi (Sr. Leonardo), que teve de abandonar sua aldeia quando ainda era criança, junto com seu pai, para escapar de soldados que queriam “carregar índio daqui”, relata o encontro deles com um velho pajé (Tiamberê, ou Jasmim), que contou a eles que também “já foi levado”, mas conseguiu escapar e regressar à sua terra. Tiamberê conta que fora levado com seu cunhado, sob falsa promessa de trabalho pago por um mês, para um local próximo de Manaus, e que ali ficaram trancados apenas recebendo comida e engordando. Levaram primeiro seu cunhado, e nunca mais trouxeram ele de volta, o que o fez concluir que o haviam matado e devorado. Tiamberê (ou Jasmim), que já era pajé, conseguiu escapar e fazer todo o percurso rio acima usando seus poderes mágicos, falando ao fim: “eu escapei desse branco lá. Quase que me comia” (p. 499). Leonardo, porém, conta que ao regressarem para sua aldeia natal, seu pai foi um dos que foram arregimentados para trabalhar “pra baixo de Caracarái, na mata” (p. 499) e lá ele morreu, disseram que de doença.

Mais uma vez, repetindo o que fizera Mayuluaiçu, e de acordo com a forma tradicional de transmissão de conhecimento indígena, temos o relato de um pajé (ou xamã) sendo reproduzido em outros relatos orais (e agora escritos), formando um jogo entre virtualidade e realização dos perigos existentes para os envolvidos. Mais do que isso, essa seria uma forma de dar sentido, nos sistemas indígenas de sociabilidade e significado, ao comportamento predatório dos brancos: “O canibalismo dos brancos, assim, é uma imagem adequada à dissimetria, à negação da reciprocidade, ao não-retorno, ao trabalho que consome, às febres que devoram. Canibal, anteviram os Macuxi, é a exploração do trabalho” (p. 502). Eis a versão, do ponto de vista desses índios, do que Darcy Ribeiro chamou de “moinhos de gastar gente” ([1995] 2006, p. 95) ou que Pierre Clastres chamou de “máquina de destruição dos índios” ([1974] 2004, p. 82), o motor com o qual foram gestados os impérios coloniais, as potências europeias e as nações sul-americanas.

A efetiva ocupação da região por civis só teve início na segunda metade do século XIX, com a introdução da economia pecuarista. Farage

e Santilli (1992) mostram como a ocupação das terras indígenas por fazendas de gado caminhou junto com a transformação desses indígenas em funcionários braçais das fazendas, o que implicou um confinamento duplo: tanto físico quanto social. Essa integração forçada, derivada da espoliação territorial e da desestruturação de seus sistemas sócio-naturais, fez com que os indígenas passassem a ocupar a camada inferior da hierarquia social local, que dependia inteiramente de sua mão-de-obra. Segundo eles:

no vale do rio Branco, a ocupação de terras fez-se ainda acompanhar de mecanismos de arregimentação da população indígena para as camadas mais baixas da sociedade regional que então se formava. O processo de ocupação requeria o confinamento territorial e, *pari passu*, a circunscrição de um lugar social para a população indígena. Duplo sítio, portanto (p. 268).

Com a República, e ao longo de todo o século XX, decretos e regulamentos serão usados para favorecer a elite regional no processo de ocupação fundiária e registros de posse no vale do rio Branco. Tais documentos faziam referência apenas marginal, quando faziam, às “malocas”, “taperas” e “barracas” que indicavam a presença indígena (os “agregados”) nos locais requeridos. Ali, os indígenas passavam a trabalhar para os novos “donos” do lugar. Alessandro Oliveira (2012), em sua pesquisa de doutorado, demonstrou como esse sistema de exploração do território (pastoreio) e do trabalho (baseado na relação entre o *fazendeiro* e o *vaqueiro*) é que organizou a invasão e a ocupação daquela região por uma população de não-índios, presidindo as relações destes com os indígenas. Essas novas regras de “convívio” acabaram produzindo forte impacto negativo sobre as formas indígenas de organização social e de relação com o território e o meio ambiente:

A invasão de fazendas de gado provocou uma série de impactos nas práticas indígenas de uso territorial. Enquanto o avanço do gado destruía as roças, o desenho das fazendas provocava uma série de constrangimentos à mobilidade dos índios e às suas práticas de tradicionais. Com as fazendas, surgiram proibições à prática de pesca com timbó, restrições do acesso aos lagos e outras fontes de água perenes, e o cerco de regionais também refletiu no progressivo escasseamento da caça. Além destes impactos sobre as práticas, o recrutamento de crianças indígenas para pretensamente “aprenderem” a lidar com o gado junto às famílias “civilizadas” na maior parte das experiências revelava o caráter servil do regime de exploração do trabalho que caracterizou as relações entre fazendeiros e índios. Este foi um expediente também amplamente utilizado pelos posseiros, criando relações

de compadrio que reforçava os laços clientelistas com os índios (p. 62).

Orlando Sampaio Silva (2001), por sua vez, ao se deter sobre a situação de contato interétnico em Roraima, explica como se dava essa relação de coexistência e exploração nas fazendas, que pode observar ocorrendo ainda em meados dos anos 1970:

Índios, individualmente, em grupos familiares ou em grupos masculinos, deixam-se levar às “fazendas” como trabalhadores, para realizar tarefas em empreitadas (como construções de cercas, p. ex.) ou para o trato com o gado. Nesta segunda situação, ora trabalham em parceria com o “fazendeiro” (recebendo p. ex., 1/5 das crias), ora como assalariados, prevalecendo, nos últimos tempos, este último sistema. Trata-se de uma forma de exploração da mão-de-obra indígena pelos que, quase sempre, são invasores das terras dos explorados (p. 63).

Lembranças do trabalho duro nas fazendas de gado permanecem vivas e são transmitidas para as novas gerações, sendo que pude conversar com alguns netos e filhos de indígenas que foram “escravo de fazenda”. Nas falas de anciãos e lideranças, estes frequentemente insistem em mencionar que estão buscando “uma vida melhor” para seus filhos e netos (o que já conseguiram em muitos aspectos). Essas falas são movidas pela lembrança de um tempo não muito distante e não de todo superado, vivido por eles, de grande exploração e sofrimento, em que trabalhavam de sol a sol e conviviam com a fome, servidão e castigos físicos. O trabalho *canibal*, entretanto, não conseguiu devorá-los por inteiro.

#### **2.4. Expedições científicas: a razão ocidental busca Roraima**

Se podemos narrar a história dos interesses econômicos dos povos ocidentais sobre a Amazônia e, especificamente, sobre a atual região onde se localiza o estado de Roraima e seus povos originários, o mesmo talvez possa ser feito com seus interesses científicos. Assim, mesmo que com atores e propósitos bem diferentes daqueles que caracterizaram a “conquista” física do território e sua exploração econômica, aquela *ratio* ocidental mencionada na introdução deste livro também penetrou aos poucos a região, com pretensões esclarecedoras, iluministas, muitas vezes contrastantes com a barbárie que ela mesma não pode deixar de registrar como a marca onipresente desse triste processo histórico.

Desde que os relatos dos primeiros cronistas começaram a chegar no continente europeu, no final do século XV, o *Novo Mundo*, como assim ali foi chamado, nunca mais deixou de exercer fascínio sobre uma imaginação

ocidental ainda nascente, povoando-a com imagens tanto paradisíacas quanto monstruosas, com horrores terríveis e utopias terrestres, atiçando sentimentos de ganância mas também de esperança. É impossível estimar a profundidade que alcançaram, no pensamento filosófico e político ocidental, essas descrições do *estado de natureza* da humanidade a ser vivido em plenitude nas selvas da América do Sul, que inspiraram tanto absolutistas como liberais, românticos e libertários assim como clássicos e racionalistas. Muitas vezes especulativas, ou seja, projeções – aumentadas ou invertidas – de seus próprios problemas, sonhos e preocupações, essas imagens contribuíram para moldar incontáveis elementos do pensamento europeu, alguns já em desuso e outros ainda em voga, como *primitivo*, *selvagem*, *índio*, *natureza*, *mito*, *sociedade*, *cultura*, para mencionar apenas alguns. Hoje muitos povos indígenas passaram a incluir tais palavras em seu vocabulário, questionando o seu sentido ou mesmo recusando-as quando compreendem sua origem, optando assim por outras que lhes parecem mais favoráveis e menos opressivas. Os conceitos filosóficos e teóricos produzidos pelo encontro colonial ainda se encontram entre o material favorito da antropologia, mesmo que nos últimos anos seus representantes venham trabalhando muito para torcê-los, depurá-los e confrontá-los com as *categorias nativas* do pensamento indígena.

Um pouco além dessa fonte inesgotável de imagens e teorias, a Amazônia foi para muitos dos primeiros cientistas o representante máximo dessa “fronteira com o desconhecido”, alimentando o desejo que viajantes e exploradores nutriam de realizar uma “segunda conquista”: tratava-se de um espaço repleto de rios, lagos, montanhas e planícies a serem percorridos, mensurados e mapeados, um riquíssimo mundo de seres vivos a serem registrados, desenhados, catalogados, classificados e colecionados com instrumentos de medição os mais diversos – teodolitos, barômetros, sextantes, termômetros, telescópios, entre outros – a abarrotar caixas e caixas de bagagem.

Dentre esses “filósofos-naturais”, destaco a figura de Alexander von Humboldt (1769-1859), um prussiano de origem nobre que desde cedo interessou-se pela ciência e pode receber das melhores instruções europeias. Conta-se de um diálogo entre Alexander, ainda menino, com o rei da Prússia, que em visita ao palácio dos Humboldt, em Potsdam, encontrou-o junto com seu irmão mais velho Wilhelm, estudando sob as árvores dos jardins: “Alexander – eis aí um bonito nome. Lembro-me de um grande conquistador que assim se chamava. Você deseja ser um conquistador?”, perguntou o rei; “Sim Sire. mas com minha cabeça”, teria respondido o menino de apenas oito anos (VON HAGEN, p. 103). Alexander cresceu em uma Europa sacudida por revoluções, viveu a “época das grandes mudanças” no continente, viu reis sendo destronados e povos rebelando-se, sentiu de perto a efervescência política e intelectual daquele tempo, parecendo-lhe não haver limites para o avanço da Razão universal: tinha 20 anos em 1789, ano em que terminou sua

educação oficial, e 30 quando conseguiu partir para a América espanhola, a bordo do navio *El Pizarro*, munido das devidas autorizações e selos reais, conferidos pelo próprio rei da Espanha, Carlos IV, “com instruções a todos os capitães gerais, comandantes, governadores, prefeitos e outros funcionários para que facilitassem de tôdas as maneiras possíveis a passagem daquele Barão von Humboldt pelo país chamado América” (Idem, p. 112). A Cédula Real dava-lhe livre acesso às colônias espanholas, feito que nenhum outro viajante estrangeiro havia recebido antes. Foi o que permitiu a Humboldt ficar conhecido como “o descobridor científico da América”.

Chegando à Venezuela com seu colega, o médico e botânico Aimé Bonpland, percorreram os *llanos*, savanas que cobrem extensas planícies alagáveis, impressionaram-se com os *tepuis* como o *Cerro Duida* e entraram em contato com povos indígenas de línguas caribe e aruaque. Um dos grandes objetivos de Humboldt, como cientista, era subir o rio Orinoco no intuito de encontrar o suposto canal Casiquiare, de cuja existência se duvidava, e que ligava o Orinoco ao Negro, unindo assim as duas grandes bacias hidrográficas amazônicas – e formando a “ilha” das Guianas. Tiveram êxito nessa tarefa, mas ao se encontrarem em terras brasileiras, foram presos sob suspeita de espionagem, tendo todo o seu equipamento e material de viagem apreendido. Outro diálogo, aí decorrido, parece-me emblemático dessa figura do *arqui-cientista*:

Quando lhe perguntaram o que andara fazendo, Humboldt explicou que estava tentando provar que o rio Casiquiare reunia o Orinoco e o Amazonas.

– Louvado seja Deus! Exclamou o comandante português. O senhor se abala da Alemanha até aqui para fazer isso? Ninguém nas missões há meio século duvidou da comunicação entre esses dois rios!

– Sim, sim, disse Humboldt, sei disso. Mas a importância do meu trabalho é fixar, por meio de observações astronômicas, o curso do Casiquiare e particularmente o ponto de sua entrada no Rio Negro e o da bifurcação do Orinoco...

O comandante estava boquiaberto. Êle não podia compreender como um homem de senso fôsse capaz de fazer uma viagem tão fatigante “para medir terras que lhe não pertenciam” (VON HAGEN, p. 138-9).

Tal episódio cômico é mostra tanto da determinação do alemão quanto da impressão bizarra que causava. Mas mais do que isso ele ilustra bem a diferença elementar do olhar da ciência em relação às preocupações até então existentes ali. Muitos anos antes, outro cientista-viajante, Charles-Marie de La Condamine, havia atestado a existência do canal apenas

lendo as cartas dos jesuítas, expondo suas “descobertas” à Academia de Ciências de Paris ainda em 1745. Humboldt, no entanto, tinha que navegá-lo e medi-lo pessoalmente. A parafernália que carregava consigo era sem dúvida algo novo tanto para indígenas quanto para os funcionários das colônias, mas cumpria um objetivo bem definido. Uma a uma, as lendas amazônicas que tanto instigavam os europeus iam se desfazendo sob os meticulosos procedimentos técnicos e a racionalidade, ainda que romântica, de Humboldt. Assim, os famosos lagos Parimé, Manoa e El Dorado foram por ele declarados fantasiosos, e tais histórias acusadas de estimular aventureiros em jornadas inúteis e muitas vezes sem retorno. As façanhas de Humboldt e Bonpland foram bem recebidas quando estes voltaram à Europa, e foram acompanhadas pela fama e ofertas generosas de méritos, títulos e cargos públicos. Recentemente, inspiraram o romance *A medida do mundo*, de Daniel Kehlman, publicado em 2005 na Alemanha (com o nome original, *Die Vermessung der Welt*, onde vendeu mais de dois milhões de cópias), dois anos depois no Brasil e com direitos vendidos para dezenas de outros países, foi encenado em filme em 2012.

O nome de Humboldt ficou tão ligado a essa parte da América do Sul que outro naturalista, Richard Spruce, ao explorar a região cinquenta anos depois, expressou sua satisfação por estar entrando “em *terra humboldtiana*” (Idem, p. 138). Humboldt interessava-se também por questões humanas, ligadas ao progresso social, escrevendo ensaios políticos sobre Cuba, México e sendo recebido por diversos governantes e chefes de Estado dos dois lados do Atlântico. Diz-se que foi após conversas com Humboldt que Simón Bolívar decidiu que a América do Sul estava pronta para se tornar independente e que ele, Bolívar, seria “o homem que, segundo Humboldt, era necessário para a magna empreza” (Idem, p. 178). Não que o naturalista alemão fosse um entusiasta das rebeliões: “Ele falava de liberdade com a mesma naturalidade com que falava da temperatura”, segundo seu biógrafo Victor von Hagen (p. 178). Recentemente, uma publicação norte-americana tenta retomar a figura do viajante alemão para os leitores de língua inglesa, o que parece estar surtindo efeito, pois foi considerada por críticos daquele país o “melhor livro de não-ficção de 2015”, tendo rapidamente recebido uma edição brasileira. Nesse livro de Andrea Wulf, fica também evidente o quanto Humboldt se envolvia com os acontecimentos políticos de sua época:

Ninguém na Europa ou tampouco na América do Norte sabia mais do que Humboldt acerca da América do Sul – ele se tornara a autoridade sobre o tema. Seus livros eram um tesouro de informação a respeito de um continente que era “tão vergonhosamente desconhecido”, disse Jefferson. Uma obra de Humboldt em particular chamou a atenção: seu *Ensaio político sobre o reino da Nova Espanha*. Publicado em quatro volumes entre 1808 e 1811, chegou às máquinas de impressão exatamente no

momento em que o mundo voltava suas atenções para os movimentos de independência da América Latina (WULF, 2016, p. 227).

Em mais uma coisa, entretanto, Alexander von Humboldt foi determinante, e está crucial para a pesquisa aqui desenvolvida. Juntamente com seu irmão mais velho, Wilhelm, foi um dos que trabalhou para criar, sob um modelo institucional inovador, a Universidade de Berlim, que segundo Jaques Derrida ([1980] 1999, p. 86) “continua sendo ainda hoje a referência mais imponente para o que nos é legado quanto a um conceito de Universidade” (p. 86). Fundada em 1810, hoje ela leva o nome do irmão mais velho, Wilhelm, filólogo e linguista, ou apenas *Humboldt-Universität zu Berlin*. Esta serviu como um novo protótipo de universidade voltada para uma sociedade moderna e industrial nascente, que buscava superar as “amarras” do domínio teológico, sendo o modelo para muitas outras instituições. Sobreviveu ao regime nazista e a décadas de comunismo, uma vez que ficou na porção oriental de Berlim após a divisão. Na comemoração do bicentenário de Alexander, o governo da RDA publicou um memorial, em edição bilíngue alemão-espanhol, que curiosamente chegou ao acervo da biblioteca da UnB e assim, de forma meio borgeana, às minhas mãos. Ali, entre saudações laudatórias ao regime socialista, pode-se ler o seguinte sobre a criação da *H-UB* e sobre “Alejandro de” Humboldt:

Fue intención de los fundadores del alma mater de la ciudad de Berlin, hoy capital de la República Democrática Alemana, crear “una fundación para toda la Patria, obra de una convicción nacional grande y libre que no conocieron las antiguas universidades fundadas atendiendo a los privilegios romanos-imperiales”. Tal universidad debía renovar la antigua universidad del Renacimiento transformándola, en el sentido de la Ilustración, en hogar de la vida espiritual alemana, en centro de la renovación interna del pueblo alemán en la lucha contra la propia reacción y el dominio napoleónico. Desde su origen existió la tendencia hacia una ciencia orientada al progreso social que atribuya también a las ciencias naturales su debida importancia. Los hermanos Guillermo y Alejandro de Humboldt, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, y Christoph Wilhelm Hufeland fueron los más activos en este empeño. Vieron en la fundación de la Universidad de Berlin la posibilidad de cristalizar la aspiración básica de tal casa de estudios, o por lo menos de una parte de ella: el de unir la ciencia objetiva con la educación subjetiva ya que la ciencia “transforma también al carácter”. [...] A su regreso de París en el año de 1827, Alejandro de Humboldt ejerció

por su labor una influencia benéfica para el desarrollo de las ciencias naturales en la Universidad que él mismo había contribuido a crear (SANKE, 1969, p. 74).

Ninguém mais emblemático do que Humboldt, portanto, para simbolizar esse entrecruzamento de caracteres ocidentais, do aventureiro com o cientista, do viajante com o acadêmico – qualquer semelhança com a figura atual, mesmo que *clichê*, do etnólogo em ação entre o campo e a academia talvez não seja mera coincidência. Mais do que isso, porém, foi sua visão geral da natureza e da ciência que predominou no espírito dos cientistas que o seguiram, dentre os quais o próprio Charles Darwin, que o chamara de “o maior viajante cientista que já viveu”<sup>45</sup>. Para falar com propriedade desse conceito humboldtiano de natureza, no entanto, seria preciso entrar em uma discussão filosófica que remete a nomes de gigantes como Kant, Goethe e Schiller, apenas para começar sendo evidente que não há espaço nem fôlego neste livro para tanto. Cabe apenas lembrar que Humboldt buscou compreender como um todo, e num escopo abrangente, fenômenos e elementos naturais que até então eram estudados separadamente, procurando conexões e relações de causalidade entre diferentes seres e pontos geográficos. Essa percepção empírica das relações de dependência mútua e reciprocidade existentes na natureza, afirma Humboldt, foi-lhe facultada justamente por ser um viajante, e foi percorrendo longas distâncias, adentrando os continentes e escalando montanhas que ele pode chegar a tais conclusões (HUMBOLDT, 1858). Humboldt alertava contra o desmatamento e atividades predatórias, buscando por fim conectar o próprio homem à natureza, concebendo assim aquilo que nós, ocidentais, entendemos hoje por meio-ambiente. Imaginar a terra como um grande organismo, e a espécie humana como apenas uma parte (problemática, é certo) desse corpo, hoje parece algo amplamente difundido e quase evidente graças a seu trabalho, mesmo que tenha ficado quase esquecido da maioria das pessoas.

Muitos outros nomes e datas mereceriam destaque nessa história das expedições científicas à América do Sul, alguns bem anteriores à chegada do *El Pizarro* às praias venezuelanas. Ao escrever sobre o assunto, Nelson Matos de Noronha (2011) afirma que esse novo ciclo de viagens teve início com o impacto causado, na comunidade científica da época, pelas alegações de Isaac Newton baseadas em sua física mecanicista, após a publicação de *Princípios Matemáticos de Filosofia Natural*, ainda em 1685: “Em 1735, a Royal Society de Londres decidiu enviar duas expedições, uma à Lapônia e outra à América do Sul, para verificar a veracidade da hipótese de Newton sobre a forma elipsoide da Terra” (p. 191). Essa enviada para cá, que talvez

<sup>45</sup> Assim complementa Andrea Wulf: “Darwin não estava sozinho em sua admiração pela obra de Humboldt. Um cientista alemão declarou que Humboldt havia espalhado as ‘sementes’ a partir das quais se desenvolviam as novas ciências. O conceito humboldtiano de natureza também se difundia entre diferentes disciplinas e ramos de conhecimento – embrenhando-se nas artes e na literatura” (WULF, 2016, p. 399).

tenha sido a mãe das viagens científicas como as que Charles Darwin faria quase cem anos depois, levava uma equipe inteira de cientistas<sup>46</sup> chefiados por La Condamine, que iria depois escrever o *Breve Relatório de uma viagem pelo interior da América Meridional, desde a costa do mar do sul até as costas do Brasil e das Guiana, descendo o rio das Amazonas* – onde narra, entre outros episódios, a “descoberta” do Casiquiare – no qual “o mundo exótico e fantástico da Amazônia deu lugar a uma cartografia referenciada pela geometria e a astronomia, fixada por uma notação regular de escalas tecnicamente ajustadas a padrões uniformes” (p. 191). Mesmo não sendo o objetivo principal desses cronistas, os povos indígenas acabavam aparecendo em seus relatos, em descrições muitas vezes carregadas de preconceitos e nem sempre empiricamente confiáveis.

Vistos de hoje, os primeiros etnólogos aos moldes de um Theodor Koch-Grünberg não se diferenciariam muito desses cientistas quanto aos procedimentos de pesquisa utilizados, constituindo versões especializadas dos antigos naturalistas, preocupados agora em registrar a diversidade dos seres humanos, seus tipos físicos e comportamentos<sup>47</sup>. Acredito, porém, que os etnólogos não deveriam recusar totalmente a identificação com os primórdios de sua disciplina, inicialmente ligada a figuras e episódios singulares que continuam despertando interesse e fascínio entre acadêmicos e o público em geral, este último muitas vezes desprezado por nossa própria profissão. Noronha descreve como a antropologia social consolidou-se como um dos frutos das viagens científicas:

Para o antropólogo social de hoje, os relatos de viagem dos séculos XVIII e XIX possuem interesse relevante, apesar de terem sido redigidos em contextos teóricos e epistemológicos muito diferentes aos daqueles em que surgiram as ciências humanas. De fato, nem La Condamine, nem A. R. Ferreira, nem Spix e Martius saíram prioritariamente em busca de compreender melhor as suas próprias sociedades e menos ainda as diferentes formas de cultura. Acidentalmente, seus escritos se voltaram para temas e objetos de interesse daqueles que se tornaram os pesquisadores das ciências humanas. No entanto, as investigações por eles encetadas no campo da astronomia, geografia, história natural, botânica e zoologia permitiram aos cientistas

<sup>46</sup> Conta Noronha que “na viagem de La Condamine, encontravam-se astrônomos, desenhistas, físicos, dois matemáticos, geógrafos, um cirurgião e um técnico relojoeiro” (*op. cit.*, p. 192).

<sup>47</sup> Como escrevem Farage e Santilli (2006) na introdução a *Do Roraima ao Orinoco*: “seu trabalho constitui um momento de transição entre o relato de viagem e a etnografia, tal como o gênero viria a se consolidar no século XX. Em outros termos, Koch-Grünberg é um viajante, talvez, no despontar do século XX, o último viajante naturalista de uma tradição oitocentista na Amazônia que, além de etnógrafo e filólogo, traz, ainda, em sua bagagem o telescópio, o barômetro e o teodolito, com vistas a uma história natural” (p. 12).

que os sucederam a promoção de retificações de dados, deslocamentos e elaboração de novos conceitos bem como a formulação de teorias das quais surgiram novos campos de conhecimento e novas disciplinas. Uma delas foi a Antropologia Social (p. 192).

Dentre os viajantes que chegaram ao que hoje é o estado de Roraima, cabe destacar também os irmãos Schomburgk, que contribuíram enormemente para a descrição etnográfica dos povos indígenas que ali habitavam no início do século XIX. Seus escritos foram de grande importância no meio acadêmico/científico da época, marcando de vez no mapa das expedições e do conhecimento científico essa...

...região longínqua (as savanas e montanhas fronteiriças entre as repúblicas de Venezuela e do Brasil e a colônia britânica de Guiana) que, desde as publicações dos irmãos Richard e Robert-Hermann Schomburgk – naturalistas alemães que “no espírito” de Alexander Von Humboldt, tinham cruzado a área em diversas viagens, entre 1835 e 1844 – ficou conhecida como, do ponto de vista etnográfico, de uma riqueza excepcional, mas também, particularmente na sua parte brasileira, como agudamente ameaçada (FRANK, 2006, p. 106-7).

O antropólogo Erwin Frank (2002), que foi professor da UFRR e um dedicado pesquisador dos documentos históricos sobre a etnologia na região, defende que a descrição dos Schomburgk contribuiu para “a história da extremamente lenta formação e consolidação do atual quadro ortodoxo da composição étnica do espaço roraimense” (p. 293). O próprio Koch-Grünberg ([1922] 2006), em texto traduzido por Erwin Frank, afirma que os “primeiros exploradores destas áreas foram os irmãos Robert e Richard Schomburgk que[...] se encontraram em contato quase contínuo com os Makuschí e que devem, não em última instância, à lealdade destes índios simpáticos, seu enorme êxito” (p. 34-35). Nádia Farage (1997b), no entanto, faz a ressalva de que os povos indígenas aparecem nesses escritos dos irmãos Schomburgk – que vieram à América do Sul designados pela Corôa inglesa para tratar da questão dos limites da Guiana Inglesa com o Brasil – apenas enquanto parte de “uma história natural da região” (p. 30), uma visão que se repetiria com outros viajantes depois deles e da qual não escapava inteiramente nem K-G.

Foi somente com a passagem de Henri Coudreau por Roraima, entre 1884 e 1885, que segundo Farage tem início “um discurso propriamente etnográfico” (Idem) sobre a região, após percorrer o território dos Wapichana e de povos vizinhos. Um infortúnio, entretanto, contribuiu para que um olhar prolongado, fruto do convívio, pudesse se estabelecer: “Gravemente acometido de febres, Coudreau deteve-se na aldeia de Malacacheta por onze

meses, adquirindo uma familiaridade até então impensável com a língua e a vida social dos Wapishana” (p. 31). Segundo ele mesmo escreveu: “Eu estava lá, instalado na maloca do João, me habituando a viver a vida indígena” (COUDREAU, 1886, p. 31, *em tradução livre minha*). Vivendo ali, Coudreau pôde impressionar-se com a fartura de caça e pesca nos campos do rio Branco, “o paraíso do pescador e do caçador” (Idem, p. 15). Já naquele ano, antes de adoecer, Coudreau observava também que o convívio interétnico em Boa Vista, um vilarejo de apenas 20 anos e duas dezenas de casas, dava-se por meio da subordinação laboral dos indígenas, como traz o texto original em francês:

Boa Vista data de cerca de vinte anos. A vila, construída sobre uma encosta com vistas para o rio, em pleno Campo, compõe-se de uma vintena de pequenas casas, todas cobertas de palha, às vezes caiadas de branco, mas geralmente próprias e confortáveis. A igreja ainda está em construção. Boa Vista tem uma escola primária, frequentada com notável assiduidade: conto quarenta meninos e vinte meninas. A população de Boa Vista compõe-se de brancos, de mamelucos e de índios, que servem de trabalhadores domésticos para os brancos. Conto em Boa Vista dois europeus, o simpático José Campos, de nacionalidade portuguesa, e o italiano Salvator Baroni. Os outros brancos são amazonenses, paraenses e cearenses. (Idem, p. 23-4).

Dentre suas observações, permeadas de um positivismo histórico, que via a escravidão – ou seja, a guerra – como um caminho necessário para a transição civilizacional de povos caçadores para agricultores (e, quem sabe, formar um Estado), Coudreau notava que “[a] guerra foi o principal motor da civilização primitiva” (FARAGE, 1997b, p. 37), porém após a conquista europeia esse estado bélico é totalmente coibido e fica assim impossibilitado de se desenvolver. Essa é a explicação de Coudreau para a “estagnação” das sociedades indígenas em Roraima no momento de sua passagem por lá. O tom datado e carregado de adjetivações preconceituosas, como “preguiçoso”, “bárbaro”, “selvagem”, “civilizado”, continua sendo o grande obstáculo para que possamos aproveitar esses textos de Henri Coudreau e dos demais exploradores que passaram pela região, “filtrando” deles as informações que nos parecem relevantes – inclusive sobre como era o olhar científico europeu naquela época. O historicismo marcou as explicações sobre diferenças sociais no século XIX. De maneira mais específica, as teorias evolucionistas foram hegemônicas nos primórdios da disciplina antropológica, e por isso eram quase sempre o fundamento das interpretações a respeito das mais diversas características culturais e sociais dos povos indígenas com quem esses acadêmicos se encontravam.

No início do século XX, outro nome assumiria o lugar de principal referência para a etnografia da região, mantendo essa posição, que dificilmente será superada, até os dias de hoje: trata-se do aqui já bastante mencionado etnólogo Theodor Koch-Grünberg. Erwin Frank, no entanto, traz para o Brasil o relato valioso de outro cientista alemão bem menos conhecido, o botânico Ernst Ule, que subiu o rio Branco e chegou a escalar o monte Roraima entre 1908 e 1909, dois anos antes da passagem de K-G por lá. Ule ([1913] 2006), que diz ter sentido “o magnetismo do [monte] Roraima, o *El Dorado* de qualquer botânico, com uma flora super rica e extremamente estranha” (p. 145), conta como se deu sua incursão ao monte a partir da Serra do Mel:

Quando decidi visitar a montanha do Roraima, estavam presentes muitos índios daquela comarca. Chamei um índio jovem dizendo: “*Capoi imumpé*”, o que significa ‘Lua cheia’; [com isso] lhe fiz entender que, na próxima lua nova, deveria aparecer com dez carregadores índios na minha porta. Realmente chegou na hora, embora com quase o dobro de índios, entre os quais podia escolher as pessoas mais apropriadas. No dia 27 de novembro, parti com 12 carregadores Arecuna e outros acompanhantes; depois de outra festa de danças, celebrada na minha despedida. Tinha contratado, uma vez mais, o tuxaua Idelfonso para essa viagem, que se pôs na cabeça do grupo, intermediando os tratos com a população [encontrada no caminho] (p. 140-1).

É digno de nota o fato de os primórdios da etnologia sul-americana terem sido marcados pela presença nestas terras de muitos alemães, cuja tradição de pesquisa, no entanto, quase desapareceu com a consolidação da antropologia em torno da escola francesa e das teorias muito bem construídas de Durkheim e Mauss, assim como com o deslocamento geográfico do interesse antropológico para outras regiões do globo. Anne-Christine Taylor ([1984] *mimeo*) mostra como a atenção de franceses e ingleses no século XIX – salvo exceções, como o caso de Coudreau – se volta para suas colônias na África e na Ásia, enquanto ocorria a “descolonização” do continente sul-americano – movimento que teve como seu correlato literário o indianismo romântico, à José de Alencar. Esse duplo deslocamento de interesse, tanto colonial quanto teórico, é explicável, uma vez que foram as relações “entre as potências européias e as populações que elas colonizaram” que presidiram o “nascimento da antropologia moderna” (p. 05). A repentina perda de interesse científico pelos “índios das selvas” sul-americanas por parte das potências coloniais da era industrial e dos novos Estados em busca de uma identidade nacional, no entanto, não se dá completamente, uma vez que “se olharmos com atenção, veremos que o índio continua presente na Europa num local

bastante inesperado, a Alemanha, cujos estudiosos são os únicos, no século XIX, que se preocupam constantemente com os indígenas sul-americanos” (p. 08). Tal interesse, segundo Taylor, deve-se ao menos a três fatores: a) o relativo atraso e a menor extensão da expansão colonial alemã em comparação às principais potências europeias (Inglaterra e França); b) a forte influência iluminista sobre os alemães no século XIX, com o devido papel que os “selvagens” exerciam nesse imaginário e; c) “o papel extremamente importante desempenhado pelos naturalistas na elaboração das ciências humanas e naturais na Alemanha” (p. 08).

Philippe Descola (2015), por sua vez, conta que a “etnografia da Amazônia, até os anos 1920, era uma etnografia alemã” (p. 350), sendo que muitos desses primeiros etnógrafos – Kurt Nimuendaju, Karl Von Den Steinen e o próprio Theodor Koch-Grünberg – exerceram grande influência sobre aquele que ficaria conhecido por trazer os povos indígenas da América do Sul para o centro do debate antropológico: seu orientador, Claude Lévi-Strauss. De fato, não há como deixar de notar certa semelhança no relato de viagem de K-G, publicado no primeiro volume de *Do Roraima ao Orinoco*, sobretudo em passagens que evidenciam a decadência de vilas, cidades e povos indígenas, com o tom daquele que se tornaria o mais famoso desses relatos sobre o Brasil: *Tristes Trópicos*. Lévi-Strauss foi, por sua vez, alçado ao centro da antropologia pelos ameríndios, ou melhor, pelo que pode observar e vivenciar entre eles ou nas fontes escritas sobre o assunto. Certamente, “muitos dos problemas que ele se colocou, na parte mais ampla do seu trabalho de antropólogo, são questões que nasceram da sua experiência etnográfica no Brasil” (p. 354).

João Pacheco de Oliveira (1987), ao tentar traçar o que seria uma “sociologia dos viajantes”, aponta para a relação ambígua entre a antropologia e os relatos de viagens, havendo tanto o reconhecimento de aspectos e interesses comuns quanto a repulsa por parte de antropólogos pela falta ou inadequação de modelos explicativos razoáveis de tais relatos. Se estes trazem uma “dimensão histórica mais profunda, reunindo informações que transcendem em muito a capacidade de observação dos etnógrafos durante a sua situação de campo” (p. 85), a utilização desses relatos, assim como de documentos históricos em geral, não deixa de ter “sempre uma finalidade subsidiária, sendo usualmente remetidos às partes introdutórias das monografias ou a tentativas gerais de contextualização” (p. 86), como não deixa de ser o caso deste capítulo. No entanto, Pacheco de Oliveira reflete sobre o potencial de uso, ainda hoje, do “conteúdo etnográfico” de tais relatos (como fez brilhantemente Florestan Fernandes em seus estudos sobre os Tupinambá, ou ainda Marcel Mauss sobre os sistemas de dádiva no Pacífico) criando para isso quadros comparativos e esquemas analíticos dos diferentes viajantes que passaram pelo Alto Solimões.

No caso aqui trabalhado, e por isso mesmo posto em um subcapítulo à parte, mesmo que eu reconheça a existência de uma compilação

importantíssima de dados sobre os povos indígenas de Roraima em períodos anteriores à minha chegada naquele território, acredito que faço uso da história desses viajantes como um conteúdo etnográfico menos dos indígenas do que dos cientistas, ou melhor, de como estes dependeram inteiramente daqueles (que exerceram os mais diversos papéis, de informantes e tradutores a remadores, de guias e professores a carregadores, mas sobretudo de indispensáveis e curiosos anfitriões) para desenvolverem os primórdios de suas disciplinas. Assim como essa região peculiar entre o Caribe e o rio Amazonas alimentou as fábulas dos primeiros europeus, continua alimentando as ciências dos últimos. A agência indígena e sua real contribuição sobre essas “invenções” e “descobertas” nem sempre é reconhecida adequadamente – às vezes o sendo equivocadamente – e corre sempre o risco de ser omitida sob a parafernália de procedimentos e instrumentos, materiais e teóricos, carregados com esforço pelos antigos e novos cientistas.

Quem também se debruça sobre o assunto das expedições científicas é Bruno Latour (2000), um crítico mordaz à ideia de que há um *Grande Divisor* entre a cultura ocidental e todas as demais culturas no que diz respeito às formas de conhecimento<sup>48</sup>. Essa ideia, que é na verdade “o sumário de todos os processos de acusação movidos de dentro da rede científica contra o que está fora dela” (p. 345), parte do falso pressuposto de que a nossa ciência é desinteressada, autônoma, racional, enquanto os modos que as culturas “tradicionais”, entre elas os indígenas, têm de conhecer o mundo seriam modos interessados, “determinados culturalmente” baseados em crenças. Assim, a ciência moderna “universal” pretende se distinguir de processos “locais” de conhecimento, hoje identificados pelo prefixo *etno*, como em *etnobotânica*<sup>49</sup>, que se refere ao conhecimento que determinado povo indígena tem das plantas ao seu redor. Porém, essa que muitos acreditavam ser a real diferença de nós, “modernos”, para com os indígenas, estaria, segundo Latour (1994), ficando fora de moda, ou já não nos deixaria mais tão seguros em crê-la, daí a afirmar que *jamais fomos modernos*. Essa assimetria, defende Latour (2000), é algo gestado historicamente por um processo de acumulação de dados pelo Ocidente, produzindo uma diferença que é, antes de tudo, uma diferença de escala.

Ao lançarem ao mar seus navios em missões científicas, que “como os satélites científicos de hoje, foram aprovisionados com todos os instrumentos e os conhecimentos científicos disponíveis” (p. 350), e sobretudo ao fazê-

<sup>48</sup> Ao explicar essa separação a partir de uma figura, Latour (2000) assim escreve: “O Grande Divisor parte da suposição de que há, no lado direito, um conhecimento incrustado na sociedade, e, no lado esquerdo, um conhecimento independente da sociedade. Não partimos dessa suposição. A fusão geral entre conhecimento e sociedade é a mesma em todos os casos” (p. 348).

<sup>49</sup> Mais à frente, Latour complementa: “Para os partidários do Grande Divisor, parece que ir da etnogeografia à geografia é como ir da infância à idade adulta, da paixão à razão, da selvageria à civilização, ou de intuições de primeiro grau para a reflexão de segundo grau”. (Idem, p354).

los voltar carregados de informações, os europeus conseguiram mudar sua própria posição, de periferia a centro de um sistema de conhecimento, produzindo “um ciclo de acumulação graças ao qual um ponto se transforma em centro, agindo a distancia sobre muitos outros pontos” (361). Essa foi a *revolução copernicana* que teve lugar nos estúdios e laboratórios europeus do fim do século XVIII, uma expressão cunhada pelo filósofo Immanuel Kant: “Em vez de a mente dos cientistas ficar dando voltas em torno das coisas – explica Kant –, são as coisas que dão voltas em torno da mente” (p. 364).

O caso escolhido por Latour para melhor ilustrar seu argumento é o do explorador francês Jean-François de La Pérouse, que no ano de 1785 comandou uma missão designada pelo próprio rei Luís XVI, em uma jornada de circum-navegação para colher dados ao redor do mundo. La Pérouse, de carreira militar e naval brilhante, teve um fim trágico naufragando em algum lugar do oceano Pacífico e desaparecendo com toda sua equipe. Talvez por isso mesmo sua história sirva para mostrar que o centro desse processo de consolidação da ciência não estava na vida de aventuras dos exploradores, mas naqueles que receberiam e trabalhariam – com bem menos glórias e brilho, quase anônimos – as informações trazidas de volta (isso quando o navio conseguia retornar). O episódio sobre a ilha/península de Sacalina, situada entre a China, a Rússia e o Japão, ilustra bem esse quadro:

Os chineses vivem ali desde tempos imemoriais, ao passo que a frota francesa fica ali durante um dia. Aquelas famílias de chineses, pelo que se sabe, ficarão por lá durante anos, talvez séculos; os navios *L’Astrolabe* e *La Boussole* têm de chegar à Rússia antes do fim do verão. Apesar da brevidade do prazo, Lapérouse não cruza simplesmente o caminho dos chineses, ignorando o povo que está na praia. Ao contrário, aprende com eles o máximo que pode, descrevendo sua cultura, seu sistema político e sua economia – depois de um dia de observação! –, enviando seus naturalistas a floresta para colher amostras, fazer anotações, observar a posição de estrelas e planetas. Por que têm tanta pressa? Se estivessem interessados na ilha, não poderiam ficar mais? Não, porque o interesse que têm pelo lugar é menor que o interesse em levá-lo *de volta*, primeiro para o navio, depois para Versalhes (p. 352).

A cartografia é provavelmente o exemplo mais visível desse caráter cumulativo da ciência. Os ciclos de acumulação de informações favorecem assim a criação de centros – como o que ocorreu nas capitais europeias – mas isso não quer dizer que o conjunto de conhecimento obtido passe a ter uma natureza diferente, “universal”, uma vez que esses centros “por si sós, são tão locais quanto cada um dos pontos que Lapérouse, Cook ou

Magalhães cruzaram” (p. 371). Latour prefere pensar as disparidades criadas pela modernidade sem a sombra do *Grande Divisor*, ou seja, “sem nenhuma linha divisória entre culturas, mentes ou lógicas” (p. 371). Em vez de opor o conhecimento local ao universal, ambos seriam vistos por Latour como “apenas dois conhecimentos locais, só que um tem forma de rede, e transporta móveis imutáveis num trajeto de ida e volta para atuar à distância” (374). A formação de mapas ou de redes, portanto, seria a condição determinante para esses novos deslocamentos de *ida e volta*, para efetuar a *revolução copernicana* necessária entre centro e periferia.

Marcio Goldman (1999), por sua vez, afirma que o próprio método etnográfico, ao instituir um modelo de temporalidade que se contrapõe ao histórico, acaba contribuindo para criar esse grande divisor (*Great Divide*, termo atribuído a Jack Goody) entre “nós” (ocidentais) e “eles” (indígenas), uma vez que

essa diferença entre a perspectiva sincrônica da etnografia e a perspectiva diacrônica da história da ciência condena de imediato a comparação. Ou seja, é evidente que é o método etnográfico que determina o caráter “fechado” de sistemas como a divinação; mas tudo se passa como se esse “fechamento” fosse uma propriedade inerente a esses sistemas, em oposição ao caráter “aberto” da ciência – que só aparece como tal porque investigada de uma perspectiva diacrônica. O resultado dessa comparação entre realidades tão desproporcionais parece deduzir-se logicamente, não obstante sua coincidência com os nossos mais profundos preconceitos: a ciência se aproxima progressivamente da verdade, enquanto o sistema divinatório se situa a uma intransponível distância dela (p. 87).

Durante muito tempo, as universidades ocuparam um lugar de centro como define Latour, lançando pesquisadores e orientandos aos cantos mais remotos e torcendo para que retornassem – e escrevessem sobre isso – com dados valiosos que se somariam ao acervo já constituído sobre os diversos povos e ecossistemas pesquisados anteriormente. Se o Brasil (ou suas capitais) não tem tradição de fazer pesquisa em outros lugares do mundo, não deixou, contudo, de constituir como seu “exterior”, sua *periferia*, a Amazônia e os povos indígenas que ali sempre habitaram, fazendo uso indiscriminado dos conhecimentos que eles gestaram ao longo desse convívio ancestral com a terra, para registrá-los e acumulá-los seja em teses ou em pedidos de patente. Resta saber se a busca recente de indígenas pela universidade pode ser vista como uma tentativa de acesso a tal centro, ou então se ela traz consigo outras formas de relação que não essa face – entre tantas outras – dos ciclos de acumulação modernos.

# O MOVIMENTO INDÍGENA EM RORAIMA E A ESCOLARIZAÇÃO

*Quando as pessoas se mexem, cabe a todos os teóricos ficar em silêncio por um tempo e inalar o ar fresco* (Tariq Ali, 2005, p. 75).

A intenção, neste segundo capítulo, é narrar como se deu a emergência do movimento indígena contemporâneo em Roraima e, especificamente, a luta desse movimento pela educação indígena diferenciada, a começar pelas escolas e a culminar pelo acesso e a permanência nas universidades. Essa emergência, que pode ser vista também como uma reemergência ou retomada, uma vez que ela reorganiza forças e desejos já existentes, deu-se após um longo período em que os povos indígenas dessa região do Brasil foram alvo de espoliações, massacres, epidemias, escravidão e explorações dos mais diversos âmbitos. A invasão e a perda de suas terras, com o conseqüente trabalho nas fazendas que nelas se instalaram, foi um duro golpe nos sistemas sócio-cosmológico-naturais que esses povos mantinham com o mundo à sua volta. Línguas inteiras se perderam e muitos de seus conhecimentos estiveram sob grave ameaça de desaparecer, levando com eles partes irrecuperáveis desses mundos de significados, seres e práticas. A reorganização de comunidades indígenas que muitos esperavam que fossem de fato sumir foi um grande e surpreendente fenômeno do último quarto do século XX, algo que movimentou o cenário político não apenas no Brasil mas em diversos países latino-americanos e além. De lá para cá muito foi conquistado, ou reconquistado, em termos de terras, culturas, direitos, relações institucionais. A educação entrou nessa pauta de reivindicações e configurou também alguns ganhos, no sentido de se construir uma educação escolar que respeitasse e se adaptasse às diferenças culturais e epistêmicas dos povos indígenas.

### 3.1. Etnogênese e movimento indígena

Acredito que seja necessária uma revisão, mesmo que breve e limitadíssima, dentro do muito que já foi escrito sobre o assunto, da emergência do movimento indígena contemporâneo, pois para entender o que aconteceu e acontece hoje em Roraima é de grande ajuda um mergulho

de cabeça nessa *história indígena* (menos por ser *sobre* os indígenas do que por ser *feita por* eles) que transcende barreiras disciplinares e fronteiras estatais. Não se trata, portanto, de impor noções e temporalidades alheias ao universo indígena aqui observado, mas de trabalhar justamente com os *termos* utilizados pelos povos indígenas de Roraima para explicar e construir a sua própria história recente. A respeito da noção de sociedades ditas “frias” – nas quais se encaixariam os indígenas, em comparação às sociedades modernas marcadas por uma percepção histórica, ou seja, “quente”, de tempo –, conceito este que foi muito criticado (e mal compreendido) em Lévi-Strauss, ele mesmo esclareceu que essa oposição não dizia respeito às mudanças “reais” pelas quais algumas sociedades passam e outras não, mas às maneiras subjetivas com que cada uma delas concebe sua relação com a história. E prosseguiu dizendo que, naquele final de século XX em que escrevia, enquanto as sociedades modernas estariam querendo “resfriar-se” perante um futuro que não se anunciava nada promissor, estaria ocorrendo, paradoxalmente, um “aquecimento” das sociedades indígenas:

Acontece também que as sociedades frias se aquecem quando a história as arrebatava e conduz. É isso que se passa atualmente nas duas Américas, onde as populações indígenas rebelam-se contra o destino que lhes foi imposto pelos colonizadores, tomando consciência de seus interesses comuns, se reagrupando para defendê-los e, por vezes não sem sucesso, reivindicar as terras e liberdades perdidas. (LÉVI-STRAUSS, 1993a, p. 10, *em tradução livre minha*).

Lévi-Strauss estava se referindo ao surpreendente crescimento do movimento indígena no período, impulsionado pela urgência de reverter as mazelas impostas pelos colonizadores. Processos de organização política de grupos indígenas até então dispersos e fragilizados frente à expansão da sociedade nacional espalharam-se pelo Brasil e por outros países, configurando um fenômeno determinante do indigenismo a partir do último quarto do século XX. Populações amazônicas submetidas ao longo de séculos a relações de dominação e subordinação, e que devido a esse sistema discriminatório já não se identificavam mais como indígenas – os “caboclos”, ribeirinhos e os chamados “índios civilizados” – passaram a se reagrupar em torno de identidades étnicas renascidas, reconhecendo em si mesmos e sobretudo nas relações que travam entre si e com o território um diferencial marcante perante às formas convencionais da “cultura nacional”. Esses processos de *etnogênese* são ainda hoje responsáveis pelo crescimento contínuo, desde o início desse movimento histórico ainda nos anos 1970, dos assim autodeclarados índios, cada vez mais numerosos nos censos estatais. O agrupamento em torno de uma identidade étnica – ou seja, em torno de um vínculo novo e ancestral ao mesmo tempo – funciona agora como um

instrumento político desses povos frente às ameaças e pressões crescentes (ou em ondas, oscilando conforme os interesses dos mercados e dos projetos governamentais) sobre seus territórios e modos de vida tradicionais. Um bom exemplo descritivo desse tipo de fenômeno é trazido por Ricardo Neves Pereira (2007), em sua dissertação de mestrado, sobre a Comunidade Canafé, no rio Negro:

O engajamento no movimento etnopolítico do rio Negro é um aspecto da etnogênese regional que promove a visibilidade deste processo. É nesta conjuntura que moradores de distintas comunidades e sítios passam a reelaborar a cultura discursivamente e afirmar os contornos de uma identidade coletiva fundamentada no parentesco, na ancestralidade e em territórios comuns[...].

A criação formal da comunidade Canafé em 1985 marcou o coroamento da primeira fase de etnificação do grupo, apresentando as bases para a consolidação das áreas de uso comum por grupos de parentes caboclos e indígenas dispersos ao longo do médio rio Negro, durante a decadência da elite extrativista. No contexto da tomada de consciência sobre a etnicidade, o “território” passa a figurar como as espinhas dorsais das narrativas políticas a partir das quais os moradores da comunidade Canafé constroem a comunidade como uma unidade étnica (p. 110).

Assim também é o que demonstra João Pacheco de Oliveira (1998) a respeito do que se passou na região Nordeste do Brasil, cujos povos indígenas haviam sido relegados ao segundo plano pelas políticas estatais de reconhecimento e demarcação de terras assim como – infeliz coincidência – pelas principais correntes da pesquisa etnológica, sejam elas “o evolucionismo cultural norte-americano e o estruturalismo francês” ou o “indigenismo” de Darcy Ribeiro (p. 50). A partir da década de 1970, no entanto, grupos até então conhecidos como “índios misturados” ou simplesmente “índios do nordeste” passam a constituir, para si e/ou no contexto intersocietário, identidades étnicas singularizadas e distintas uma da outra, tornando visível um fenômeno que é explicado por Pacheco de Oliveira a partir do conceito de *etnogênese*<sup>50</sup>. Isto seria a princípio “uma contradição em termos absolutos: o surgimento recente (duas décadas!) de povos que são pensados, e se pensam, como originários” (p. 47), escrevia Pacheco em 1998, ou seja, somam-se aí mais quase duas décadas inteiras. Porém o que pode parecer um paradoxo é na verdade um processo reverso daquele a que esses grupos foram submetidos

<sup>50</sup> “É por isso que o fato social que nos últimos vinte anos vem se impondo como característico do lado indígena do Nordeste é o chamado processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já conhecidas” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 53).

historicamente, quando tiveram suas terras tomadas e seus modos de vida alterados em razão de forças coloniais (missões religiosas, aldeamentos) e estatais (indigenismo oficial) de territorialização. A esse processo reverso João Pacheco chama também de *territorialização*, mas agora com outro sentido:

O processo de territorialização não deve jamais ser entendido simplesmente como de mão única, dirigido externamente e homogeneizador, pois a sua atualização pelos indígenas conduz justamente ao contrário, isto é, à construção de uma identidade étnica individualizada daquela comunidade em face de todo o conjunto genérico de “índios do Nordeste”. Os pajés Pankararu podem ensinar a comunidades de parentes desgarrados como se faz um “praiá” (cerimonial em que as máscaras dançam representando os “encantados”), mas cada nova aldeia (assim como cada grupo étnico dali surgido — como os Pankararé, os Kantaruré e os Jeripancó) irá levantar sua própria “casa dos praiás”, instituindo a sua própria galeria de “encantados” e instaurando uma relação específica com os “encantados” mais antigos (p. 60).

O fenômeno da etnogênese, como passou a ser chamado<sup>51</sup>, não é algo exclusivo do Brasil, tendo configurado um novo despertar dos povos indígenas latino-americanos. Tampouco é um fenômeno novo, apesar da surpresa que costuma gerar. Miguel A. Bartolomé (2006) traz alguns exemplos

<sup>51</sup> O termo *ethnogenesis* já aparece escrito em 1975 por Gerald M. Sider, num estudo de caso sobre o povo indígena Lumbee, nos EUA, e surge como uma contraposição ao que seria o processo reverso, o etnocídio, que Sider define como a destruição de um modo de vida no confronto de Estados-Nações com grupos étnicos. A etnogênese, por conseguinte, seria o fenômeno antagônico: “the historical creation of a people who often begin, after generations of domination, with little more than a sense of their collective identity. Ethnic nations struggle not just to persevere and preserve, but to create” (SIDER, 1975, p. 161). O próprio Sider faz referência a uma publicação anterior, em que o termo é utilizado por Stanley Diamond, que via a etnogênese como um “retorno dialético da etnicidade” ((DIAMOND, 1974, p. 38) um processo de autoidentificação de grupos culturais que estaria se tornando permanente após uma era de preponderância do Estado-Nação burguês e de distorções provocadas pelo imperialismo e pela apropriação estatal da nação, enquanto força criativa de costumes, língua, ligação com o território etc. Atualmente, apesar de nomear um debate contemporâneo relevante, o termo não deixa de produzir sentidos e efeitos diversos, incluindo certa desconfiança – para não dizer recusa –, por parte de alguns grupos indígenas, da noção de etnogênese, por sua ênfase no aspecto de *invenção* (ou, num sinônimo, *artifício*), o que contraria a ideia de um vínculo *natural* de sangue, com a terra, o passado etc., ou então por sugerir uma ‘geração espontânea’ de grupos sociais, que talvez prefiram se imaginar como resistentes do que como emergentes. José Maurício Andion Arruti (1997), ao buscar proximidades e oposições entre processos de afirmação identitária de comunidades indígenas e quilombolas, e problematizando o termo “remanescentes” (de quilombos ou indígenas), lembra que, apesar de a inventividade social e a invenção da tradição serem elementos comuns a qualquer grupo humano, é preciso cuidar “para não se atribuir a esse movimento analítico um sentido negativo, associado às idéias de falsidade, manipulação, artificialismo etc” (p. 28).

históricos da etnogênese no continente, demonstrando como diversos grupos étnicos se formaram – enquanto muitos outros desapareceram – a partir do encontro colonial, “devido a deslocamentos, congregações e alianças” (p. 42), como é o caso dos Mískito e dos Garífuna no Caribe, que se fundiram com grupos de escravos de origem africana fugidos para se constituírem enquanto etnias ainda nos séculos XVII e XVIII, respectivamente. Mesmo após o período colonial, muitas dessas alianças foram feitas com fins militares no enfrentamento à expansão dos novos Estados e de suas burguesias crioulas. Assim, em vez de manterem a crença romântica em sociedades “puras” e estáticas, diversos povos indígenas atualmente existentes são exemplos de etnogênese, segundo Bartolomé, “ao produzirem um novo *sujeito coletivo* previamente inexistente como tal, embora potencialmente contido em uma configuração cultural” (p. 43). O interesse pelo assunto tampouco é algo novo: O antropólogo brasileiro Ruy Coelho, ainda nos anos 40 do século XX, desenvolveu notória pesquisa sobre “os Karaíb negros de Honduras” (como ele se referiu aos Garífuna) e sua emergência como um grupo étnico distinto e independente, “a partir dos contatos entre os índios karaíb e escravos fugitivos da ilha de São Vicente, no século XVII” (COELHO, 1964, p. 16). Coelho via os Garífuna em um processo de adaptação contínua, em que instituições culturais indígenas, africanas e europeias misturam-se para configurar a cultura dos “karaíb negros”, uma resultante do encontro colonial avassalador. Para Coelho, a cultura dos Garífuna seria

encarada como respostas coletivas estruturadas para fazer face ao desafio das circunstâncias históricas, para os meios adotados por uma etnia para atingir a homeostasis cultural e social, por assim dizer, que os capacitou a sobreviver ao impacto dos acontecimentos que causaram a extinção de seus hospedeiros, os karaíb “vermelhos” e de quase todos os grupos indígenas do Caribe (Idem, p. 21).

Em casos recentes como o dos Cocama, na fronteira entre Brasil (rio Solimões), Peru e Colômbia, assim como daqueles povos indígenas do Nordeste brasileiro, julgados desaparecidos, o ressurgimento de grupos identitários indígenas até então adormecidos sob a denominação *misturados*, *mestiços* ou *caboclos* coloca em questão justamente o adjetivo “novo” atribuído a esses sujeitos coletivos, uma vez que se tratam de “aparentes etnogêneses que não seriam senão o reaparecimento da mesma sociedade com outro rosto cultural ou com outro nome” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 49). Pode-se falar, nesses casos, de uma continuidade não-linear dos povos indígenas, o que não é nenhuma contradição; ao contrário, é algo próprio da forma indígena de estar no e de compreender o mundo, condizente com o modo de contar as narrativas tradicionais e histórias míticas – basta lembrar de Makunaima sendo recosturado por seu irmão. Nada mais arbitrário, portanto, do que

esperar deles a linearidade de um romance realista ou de uma apostila de história.

No que se refere às teorias da etnicidade, cabe destacar em um primeiro momento os estudos do contato interétnico, seja com as pesquisas que partem da noção de *fricção interétnica*, desenvolvida por Roberto Cardoso de Oliveira ([1964] 1996; 1976), seja com o trabalho de Frederick Barth, em especial seu livro *Ethnic Groups and Boundaries* (BARTH, 1970). Em comum, ambos os autores apresentam uma postura anti-essencialista na forma de olhar para os grupos indígenas ou tribais e, mais do que isso, ambos propõem direcionar o foco para a “fronteira interétnica” como lócus de pesquisa e também de definição de identidades, uma vez que tais grupos se constituiriam através de suas relações com outros grupos externos. Em contraste, no entanto, pode-se afirmar que, enquanto Barth está interessado em situações de “complementariedade” étnica<sup>52</sup> – fez sua pesquisa com diferentes grupos tribais no Paquistão, mas a noção talvez pudesse se aplicar à relação dos Macuxi com os Wapichana –, a abordagem de Cardoso de Oliveira aplica-se a outro tipo de contato, qual seja, entre um povo indígena e uma sociedade nacional/Estado, restando evidente na análise do último a desigualdade e o tom hierárquico que permeará tal relação.

Recentemente, Manuela Carneiro da Cunha (2009) republicou alguns de seus textos dos anos 1970 e 1980 sobre etnicidade e política, enfatizando o caráter político das afirmações de etnicidade, que operam por meio de uma reinserção polissêmica de elementos da cultura tradicional em um sistema estruturado mais amplo (interétnico) de significantes. Como na linguagem, os significados aqui não são intrínsecos, mas decorrem da função que exercem dentro dessa estrutura simbólica. Os traços diacríticos internos a uma cultura recebem novos significados quando levados a exercer uma função distintiva e contrastiva em relação a outros grupos – o que se evidencia nas relações com os mecanismos classificatórios e “objetificantes” do Estado. Não há como falar, portanto, em critérios culturais para identificar a etnicidade ou para definir quem é ou não é índio, uma vez que tal dilema é resolvido por Carneiro da Cunha de maneira simples e enfática: “é índio quem se considera e é considerado índio. Portanto, os Pataxó são índios porque assim se consideram, não obstante ostentem uma cultura forjada,

<sup>52</sup> Cabe lembrar que Fredrick Barth, orientado por Edmund R. Leach em Cambridge, fora influenciado pela crítica deste ao funcionalismo de Malinowski e Radcliff-Brown, assim como pela preferência de Leach pelo dinamismo histórico e pelo desequilíbrio social em lugar da “coleção de borboletas” que atribuía às classificações e comparações de diferentes sociedades. Leach, entretanto, não via as reconfigurações sociais enquanto respostas ao colonialismo europeu, demonstrando que a instabilidade das estruturas *gumsa* devia-se às pressões decorrentes de estarem situadas entre um modelo hierárquico (*Shan*) e outro igualitário (*Gumlao*), mas igualmente “nativos” – formando assim um sistema estrutural. Barth acabou, em sua análise das fronteiras étnicas no Paquistão, levando à frente algumas das propostas apresentadas na “teoria da mudança social Kachin” que Leach expôs em *Sistemas políticos da Alta Birmânia*. Talvez por isso Barth tenha dado prioridade a relações interétnicas não marcadas pela presença colonial do Estado.

precisamente criada para afirmá-lo” (*op. cit.*, p. 238). Essa afirmação não deve ser mal interpretada. Em vista do que se lhes é exigido, os grupos indígenas precisam hoje “representar-se” como imagem exagerada do que já são, mas nós (um “nós” genérico enquanto sociedade/Estado nacional) não vemos. Não deixa de haver, mais do que fingimento, certo didatismo para conosco nessas versões simplificadas de suas práticas e “culturas com aspas”. Dado o grau de obviedade a que chegam alguns exemplos, é de supor que sejamos péssimos alunos.

No presente, afirma Miguel Bartolomé (*op. cit.*), a constituição de novos sujeitos coletivos, que passam a se auto-intitular como um todo *Povos Indígenas*, visa a somar forças para adquirir melhores possibilidades de êxito no confronto político com o Estado e seu “mito da miscigenação”<sup>53</sup>. As tentativas estatais de superar as configurações étnicas incluíam também os governos de esquerda do continente, que visavam a transformar as populações indígenas em algo próximo de “sindicalistas camponeses”, como ocorreu na Bolívia em 1952. Os revolucionários socialistas também não estiveram a salvo “da ‘cegueira ontológica’ construídos pelas ideologias nacionalistas estatais” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 45) ou, no caso, pela ideologia da luta de classes<sup>54</sup>, para a qual as diferenças étnicas e culturais eram vistas como dispersivas e superficiais – ou melhor, superestruturais. Porém as etnogêneses não seriam somente respostas a estímulos externos, tampouco se reduzem a mero instrumentalismo da “escolha racional” frente ao Estado, como sugere Miguel Bartolomé:

Sugiro, então, procurarmos entender as etnogêneses contemporâneas não só em termos da articulação dos grupos étnicos com o Estado nacional, mas também em relação com as dinâmicas internas das sociedades

<sup>53</sup> Em um texto escrito “no calor dos acontecimentos” da década de 1980, sobre grupos étnicos e o Estado, David Maybury-Lewis questiona a ideia de que a etnicidade indígena seria uma ameaça aos governos latino-americanos, sobretudo em países que, como no Brasil, a população indígena configura uma fração mínima do total: “Será que, realmente, sentem na etnicidade indígena uma ameaça ao Estado? Este argumento poderia ter alguma plausibilidade em países como a Bolívia, o Peru ou a Guatemala, onde a grande maioria das populações é de ascendência indígena. Mas será que as medidas tomadas pelo regime de Pinochet no Chile para desmembrar as comunidades da minoria indígena Araucana e destruir sua cultura podem ser explicadas da mesma maneira? Será que os índios Miskito da Nicarágua realmente constituem uma ameaça para o Estado? E o que dizer do Brasil, onde os índios são no total uma fração de um por cento da população e vivem na sua maior parte em áreas longínquas do país? (...)Eles não representam uma ameaça física ao estado brasileiro, mas um desafio ideológico. Tradicionalmente, o Brasil tem-se comprometido com a auto-imagem do cadinho de raças, um país que herdou e desenvolveu a habilidade lusitana de fundir diferentes raças num só povo. A demanda dos índios de serem aceitos como brasileiros mantendo, todavia, suas culturas indígenas, desafia esta enraizada auto-imagem, pois repousa na crença de que o Brasil deveria ser uma sociedade plural e multi-étnica” (MAYBURY-LEWIS, 1985, p. 107-8).

<sup>54</sup> Sobre o caso específico do desentendimento dos sandinistas com os Miskito, na Nicarágua, e sobre o posicionamento marxista ortodoxo de que as identidades étnicas serviriam para mascarar a desigualdade de classes, está sim fundamental, ver também Maybury-Lewis (*op. cit.*).

nativas. Como todo fato no interior de um sistema interétnico, uma parte não é compreensível sem a outra, mas as dinâmicas internas não se esgotam nem se reduzem exclusivamente aos determinantes externos. Do contrário, certo estímulo exterior produziria sempre a mesma resposta, como se as culturas indígenas fossem idênticas umas às outras (Idem, p. 54).

Os diferentes grupos indígenas em processo de reafirmação étnica trazem em si dinâmicas internas próprias, que passam a reconhecer umas nas outras o substrato de uma experiência comum: o colonialismo “interno” imposto pelos Estados e pelo mercado. Longe de uma dispersão, entretanto, a questão identitária e cultural veio acompanhada de uma forte e renovada consciência política. Ronald Niezen (2003) vê a organização política em torno da categoria “Povos Indígenas” como um fenômeno global, argumentando que “um produto da globalização é a revolta contra as forças de uniformidade cultural e contra a apropriação da soberania dos povos indígenas pelos Estados” (p. 02, *em tradução aproximada minha*). O termo “Povos Indígenas”, de fato, surge como um conceito jurídico no século XX na arena global de convenções e tratados internacionais da ONU, principalmente de um de seus órgãos, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que o usa desde a Convenção 107 de 1957. Atualmente em todo o mundo, estima-se que o termo “Povos Indígenas” abarque algo em torno de 300 milhões de pessoas e 4 mil grupos distintos, em todos os continentes e não apenas os índios das Américas. Os encontros e fóruns globais de lideranças indígenas, como os promovidos pela ONU, são hoje um importante espaço de construção e fortalecimento mútuo das organizações e causas indígenas locais frente aos assédios de Estados e indústrias. Mais do que uma categoria jurídica ou analítica externa, cada vez mais a identidade indígena é usada com orgulho e afirmação por aqueles coletivos humanos que resistem ao colonialismo e à exploração de suas terras ancestrais (Niezen, *op. cit.*).

Niezen não deixa de notar a peculiaridade de que um conceito novo se refira a uma “identidade primordial” e a modos de vida que remetam a “tempos imemoriais”. Afirma, porém, que apesar de ser rara a criação de um novo tipo de entidade política global, também o nacionalismo e os Estados nacionais surgiram como novidades no século XIX, mas igualmente se imaginaram e se constituíram com base em “laços naturais, pátrias permanentes, culturas arcaicas e vínculos atemporais de história comum” (*Idem*, p. 03). Assim como o nacionalismo o foi dois séculos atrás, o indigenismo seria um movimento global que ganhou impulso nas últimas décadas. Porém Niezen faz questão de deixar clara a diferença entre *povos indígenas* e a noção de *grupo étnico* (categoria analítica, mas não de afirmação), e sobretudo de *etnonacionalismo*, que é quando há pretensões de se constituir a forma-Estado enquanto meta final de libertação de uma coletividade, que se afirma a partir de fortes traços culturais e linguísticos distintivos daquele Estado que até então a engloba e

de que faz parte, geralmente enquanto grupo minoritário local.

A visão de Ronald Niezen, apesar de muito esclarecedora em vários aspectos na compreensão do movimento indígena (que ele chama de *indigenismo*) enquanto fenômeno global e recente, é demasiadamente adaptada, para não dizer entusiasmada, com a ideia “pós-moderna” de superação dos Estados nacionais enquanto fenômenos ultrapassados (do século XIX) de organização política. Os Estados, assim, estariam perdendo espaço e poder de influência frente à globalização e sobretudo às organizações de direito internacional, que por sua vez constituiriam a arena contemporânea por excelência do *indigenismo*. Escrito no início dos anos 2000, parece-me que seu livro representa bem a sensação de que se estava entrando realmente em uma “nova ordem mundial”, ideia que vem sofrendo algumas reviravoltas nos últimos anos, sobretudo nos países sul-americanos, mas não apenas. Os nacionalismos e o protagonismo dos Estados, que pareciam coisas superadas apenas quinze anos atrás, voltaram com força ao centro da arena política global recentemente, seja em patriotismos de direita ou em populismos de esquerda. Ao mesmo tempo, dão a impressão de que não têm mais a capacidade real de oferecer respostas plausíveis e soluções suficiente para os novos (?) problemas que prometem enfrentar: crise dos refugiados, desastres naturais, migrações, xenofobia e racismo crescentes, neopopulismos, terrorismo, vigilância policial e da internet, crise financeira global, são hoje importantes temas de debate entre candidatos a governante e pautas permanentes do noticiário nacional e internacional.

Na América do Sul a organização dos povos indígenas representa uma “questão” tanto internacional quanto interna, assumindo contornos étnico-políticos diversos dependendo do contexto local. Em certos países, como Bolívia e Equador, essa nova consciência política fez com que a mobilização indígena ganhasse forças até então sem precedentes e se voltasse para a tomada do Estado por uma população indígena e “mestiça” que passava a se ver como, ao mesmo tempo, originária e majoritária. Bolívia e Equador, respectivamente em 2007 e 2008, promulgaram novas constituições em que se autodeclararam Estados Plurinacionais, reconhecendo-se como sociedades multiétnicas e culturalmente diversificadas. Na Bolívia, a eleição de Evo Morales em 2005 faz dele o primeiro Presidente indígena sul-americano, e mesmo em um país de maioria indígena tal fato foi visto com surpresa, provocando ceticismo em outros países e questionamentos ilegítimos e ações violentas por parte das oligarquias locais que se recusavam a reconhecê-lo.

Novas Constituições nacionais gestadas no fim do século XX, como a brasileira (1988), a colombiana (1991) e a venezuelana (1999), acompanhadas de acordos internacionais como a Convenção 169 da OIT, firmada em 1989, ampliaram consideravelmente os direitos indígenas nesses países, desencadeando processos de construção de políticas estatais diferenciadas, como é o caso da saúde indígena e da educação escolar bilíngue. Esse novo quadro político regional despertou a preocupação de elites, militares e

governantes, receosos de possíveis “ameaças” que poderiam dele advir. Um exemplo é a insólita publicação, no início do governo Lula, da *1 Reunião de Estudos: Ascensão de Movimentos Indigenistas na América do Sul e Possíveis Reflexos para o Brasil*, realizada pelo Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República em 2004. Nessa reunião, foram convidados especialistas para apresentarem a situação da “questão indígena” em países como Colômbia, Venezuela<sup>55</sup> e Bolívia. Sobre o primeiro, escreveu Claudia Leonor López-Garcés (2004):

...é importante ressaltar que, a partir da década de oitenta, na Colômbia, iniciam-se diferentes processos de reetnização ou reindigenização de diversos grupos que, ainda tendo fortes ligações históricas e culturais com povos indígenas, tinham adotado um estilo de vida próprio da população camponesa do País. Esses processos de velamento das identidades étnicas foram gerados, em grande parte, devido à extinção dos territórios de resguardos, como fenômeno que afetou o sul do País desde os anos vinte, intensificando-se nas décadas de quarenta e cinquenta. Em alguns casos, inclusive setores de população afro-colombiana têm expressado o desejo de fazerem parte da organização política dos povos indígenas, procurando também ser reconhecidos como tais (p. 14).

Gersem dos Santos L. Baniwa, professor da UFAM e o primeiro doutor indígena em antropologia no Brasil, formado pela UnB, por sua vez percebe que os povos indígenas estão hoje vivendo um momento histórico importante de reelaboração da consciência étnica e da autoestima indígena, uma recuperação do *orgulho nativo* e da cidadania, acompanhada da retomada de tradições que estavam deixando de ser praticadas, devido a perseguições e preconceitos contra os próprios índios. A emergência dos movimentos indígenas contemporâneos articula, portanto, aspectos tradicionais das suas culturas com técnicas e reivindicações modernas, como nas lutas pela reconquista das terras indígenas, por serviços diferenciados de educação e saúde, pelo etnodesenvolvimento, entre outros, que aliam saberes internos e externos às comunidades. Esses saberes, como perceberam os índios, não são auto-excludentes. Vejamos o que Gersem Baniwa diz sobre o momento que se vivia apenas 10 anos atrás:

Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul

do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, nas escolas e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras (BANIWA, 2006, p. 39).

Inicialmente, a mobilização em torno da identidade indígena deu-se sem que fosse promovida voluntariamente por políticas de Estado, isso quando ela não representou justamente o efeito oposto daquele pretendido pelos governos<sup>56</sup>, qual seja, a dissolução dos diversos grupos indígenas na identidade nacional via ocupação e eliminação de seus territórios tradicionais, quando não sua destruição física. A organização do movimento indígena é, portanto, anterior às ampliações institucionais de direitos promovidas pelos Estados, pois estes é que tiveram que se adequar à nova configuração social do fim do século e às pressões dela advindas. No entanto, as mudanças nas políticas estatais também foram um importante vetor de fortalecimento do movimento indígena, seja ao tentarem impor um modelo *contra o qual* era preciso se organizar, seja ao passarem a fornecer instrumentos antes inexistentes para a consolidação de discursos identitários e para a formação de quadros indígenas, que é impulsionada principalmente com a construção da escola indígena diferenciada.

O professor de ciência política na University of Notre Dame, Guillermo Trejo, escreve sobre essas transformações ocorridas na América Latina (AL), retomando autores e hipóteses anteriores para dar conta dos acontecimentos. Segundo ele, intelectuais do quilate de Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Stavehagen e Xavier Albó sugerem que os efeitos imprevistos das políticas agrárias e indigenistas e dos governos populistas nos países da AL tenham

<sup>56</sup> Quem traz um claro exemplo sobre o caso brasileiro de tentativa de *desindianização* que “saiu pela culatra” é Eduardo Viveiros de Castro (2006), ao relembrar o “projeto de emancipação” que a ditadura militar tentou implementar para, ao estabelecer “quem não era mais índio”, retirar a tutela sobre os indígenas e, por consequência, a proteção legal sobre suas terras: “No fundo, não deixou de ser uma sorte os generais e coronéis da época terem tentado desindianizar uma porção de comunidades indígenas, pois isso, na verdade, terminou foi por reindianizá-las. A atabalhoada tentativa da ditadura de legiferar sobre a ontologia da indianidade ‘desinvisibilizou’ os índios, que eram virtualmente inexistentes como atores políticos nas décadas de 1960 e 1970. Eles só apareciam, de vez em quando, em alguma reportagem colorida sobre o Xingu, geralmente como ilustração do admirável trabalho dos irmãos Villas Bôas (digo admirável sem nenhuma ironia; não deixava de ser bizarro, porém, o fato de que havia nessa época uma série de jornalistas especializados em embasbacar-se diante dos Villas Bôas e outros sertanistas). A grita suscitada com o projeto de emancipação resgatou a questão indígena do folclore de massa a que havia sido reduzida. Ela fez com que os próprios índios se dessem conta de que, se eles não tomassem cuidado, iam deixar de ser índios *mesmo*, e rapidinho” (p. 04).

favorecido a irrupção do movimento indígena:

Ainda que, na maioria dos países, as políticas indigenistas tenham por objeto a assimilação da população indígena à hegemonia mestiça, ao receber um tratamento diferenciado, as populações indígenas sempre estiveram conscientes de sua diferença étnica. Paradoxalmente, as políticas indígenas mantiveram, ao contrário de seus objetivos, o indigenismo como um fator latente para a mobilização social. Com a promoção da educação bilíngüe, os governos latino-americanos criaram involuntariamente uma nova elite indígena preparada por professores bilíngües (TREJO, 2006, p. 241).

Guillermo Trejo chama esse período iniciado na década de 1970 de “*quarta onda* de mobilizações indígenas na América Latina”<sup>57</sup>, uma noção que ele pega emprestado de outros autores para pôr em debate suas possíveis explicações causais desse movimento histórico. Dentre as hipóteses debatidas, além das políticas desastrosas dos governos latino-americanos e dos efeitos inesperados da escola bilíngüe, está o papel da Igreja Católica, ou melhor, de sua corrente progressista, na organização das comunidades indígenas até então dispersas e enfraquecidas. Como resume Trejo:

Para muitos estudiosos do ressurgimento do indigenismo na América Latina, o papel desempenhado pela Igreja Católica progressista no meio indígena é fundamental para se entender as origens da “quarta onda”. Nas zonas rurais de alta concentração indígena na Guatemala, na Bolívia, na Colômbia, no Equador e no México, o clero católico desenvolveu discursos ideológicos que revalorizam as línguas e culturas autóctones, e estratégias pastorais que favoreceram a organização social das populações indígenas (Idem, p. 241).

No Brasil, as primeiras assembleias indígenas – que viriam a formar o embrião de organizações formalmente constituídas – foram organizadas ainda nos anos 1970 por um braço da Igreja Católica, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972. Alcida Ramos (1997) relata que o surgimento do CIMI decorreu do “profundo engajamento de membros

<sup>57</sup> As ondas anteriores teriam ocorrido ao longo do (e como resistência ao) processo de conquista do continente, respectivamente no séc. XVI, no fim do séc. XVIII e entre a metade do séc. XIX e o início do XX. Trejo destaca ainda outras situações expressivas desta onda mais recente: “A proliferação de organizações maias na Guatemala nos últimos anos, a sublevação indígena no Equador, em 1990, e o surgimento do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) no México, em 1994, [que] despertaram um interesse pouco usual em relação à temática indígena” (*op. cit.*, p. 227).

da Igreja com a Teologia da Libertação, segundo os moldes que também inspiraram as Comunidades Eclesiais de Base em centros urbanos e a Comissão Pastoral da Terra no campo” (p. 02). Nas primeiras assembleias que organizaram, em 1974 no Mato Grosso e em 1975 no Pará, conta Ramos, o CIMI providenciava toda a infraestrutura do evento, possibilitando encontros e trocas de experiências que de outro modo não seriam possíveis. Isso acabou ensejando uma “cosmopolitização” (p. 05) a partir da qual o movimento indígena pôde caminhar com suas próprias pernas. Ramos narra como se deu essa fase inicial da “descoberta” de um destino comum entre grupos indígenas que mantinham pouco ou nenhum contato entre si:

As espantosas semelhanças no modo como, um após outro, todos os grupos indígenas sofriam nas mãos de brancos tocaram uma corda ressonante na consciência dos participantes. O sentimento de partilhar os mesmos problemas com outros índios até então desconhecidos gerou um forte espírito de solidariedade e de confiança advindo da consciência de que, afinal, eles não estavam sós em seu infortúnio. Agora poderiam contar uns com os outros na luta por uma vida melhor. Um novo mundo de injustiça generalizada abriu-se para eles, criando um sentimento de companheirismo que se mantinha mesmo depois de terminadas as assembleias. Ao contrário de fases posteriores do movimento em que líderes indígenas se dirigiam diretamente ao homem branco, os discursos nessas primeiras reuniões eram para ser ouvidos por companheiros índios numa troca direta de desventuras[...]. Conforme a consciência política dos índios ultrapassava o âmbito dos problemas regionais e alcançava o nível nacional, as assembleias começaram a chamar a atenção das autoridades, em especial da Fundação Nacional do Índio – FUNAI – que se opunham frontalmente aos esforços do CIMI. Várias assembleias indígenas foram perturbadas ou mesmo proibidas pela FUNAI ou pela polícia federal durante o regime militar (p. 03).

A reação do Estado contra o CIMI não tardou, com a repressão e proibição das assembleias e ataques a seus membros, sendo uma triste ironia que durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), entre 1987 e 1988 – logo após o término de uma ditadura que durara mais de vinte anos –, o discurso oficial tenha contado com a ajuda de um jornal chamado *Estadão* (O Estado de São Paulo) para atacar, com um dossiê cheio de informações falsas, o trabalho do CIMI – que tentava emplacar o termo *Nações Indígenas* na Carta Magna – junto aos povos indígenas (RAMOS, 1997, p. 06-8). A ideia de que o Estado brasileiro poderia ser concebido como tendo em seu interior

nações indígenas, ou seja, enquanto um autêntico “Estado Plurinacional” (como ocorreu vinte anos mais tarde na Bolívia e no Equador) provocou as mais destemperadas reações nos governantes e generais da época, como demonstrou Ramos, e continua a alimentar ainda hoje os pesadelos nacionalistas daqueles que dizem defender a “soberania nacional”. Tanto que o termo “Nações” foi abandonado pelo movimento indígena no Brasil, que o considerou um desgaste desnecessário e uma causa impossível – ou até indesejável, quando se ouve de lideranças indígenas que os “brasileiros” de verdade são eles, nós é que viemos de fora, isto é, de outros países. Tais temores de um suposto “separatismo” indígena, apesar de alguns boatos que já circularam na internet, nunca encontraram qualquer fundamento em fatos reais ou em discursos e projetos políticos dos próprios indígenas que, ao contrário, costumam cobrar maior presença e efetiva atenção do Estado brasileiro para a proteção de suas terras e seus direitos.

Ao retomar as origens do movimento indígena no Brasil, Alcida Ramos destaca ainda um episódio muito significativo para a época e também para o tema deste livro: a criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980, na Capital Federal, que se deu por iniciativa de “um grupo independente de jovens índios de diversas etnias (Terena, Xavante, Bororo, Pataxó e Tuxá) que estudavam em Brasília” (Ramos, 1997, p. 03). O protagonismo indígena, ou sua “agencialidade”, como Ramos iria escrever mais tarde, estava já nesse momento ligado umbilicalmente à educação formal, que funcionava como uma mola propulsora das reivindicações indígenas, formando lideranças que se tornariam nomes reconhecidos na luta pelos direitos indígenas que tomou aquela década, culminando com a Constituição Federal de 1988. Como se vê, portanto, a ampla mobilização em torno dos direitos indígenas na Constituinte é a demonstração cabal de que o movimento indígena não dependia de apenas um único fator de mobilização, mas contava com uma extensa rede de aliados que incluía políticos, antropólogos, juristas, jornalistas, religiosos, entre muitos outros apoiadores, sem esquecer do protagonismo que as próprias lideranças indígenas exerceram durante todo o processo.

### 3.2. A Igreja e o início do movimento indígena em Roraima

É bem sabido que em Roraima o empenho de certas figuras socialmente engajadas da Igreja Católica foi realmente um fator fundamental de organização nos primórdios do movimento indígena, em condições muito parecidas com aquelas descritas acima por Guillermo Trejo em outros países da AL e por Alcida Ramos no Brasil. Quem se aprofunda mais nesses estudos sobre a origem do movimento indígena no estado de Roraima e sua ligação com a “ala progressista” da Igreja é o historiador da UFRR Jaci Guilherme Vieira (2014), que prefere trabalhar com a noção de formação de uma *consciência crítica* indígena advinda dessa parceria, “a partir de uma série de projetos que visavam tanto a independência econômica como à formação política dos índios de Roraima” (p. 14).

Vieira (2014) mostra como inicialmente os propósitos da Igreja na região do rio Branco eram bem outros, tendo sido atraída para o local definitivamente com a Ordem de São Bento, ou dos Beneditinos<sup>58</sup>, no ano de 1909 (quando a região ainda fazia parte do estado do Amazonas), no intuito mais provável de buscar financiamentos estatais e de atrair novos missionários estrangeiros para o Brasil, onde a Ordem se encontrava em crise financeira e com baixo contingente. Na época, o trabalho de catequese dos índios era reconhecido pelo Estado como um auxílio, já que também era uma forma de transformá-los em “bons cidadãos brasileiros” (p. 107), como argumentava um dos líderes beneditinos ao pedir a liberação de recursos estatais. Ao chegarem em Boa Vista, porém, os monges passaram a sofrer forte perseguição de Bento Brasil, um poderoso coronel da época, por representarem ameaça a seu domínio quase absoluto na região. Como Jaci Vieira deixa claro sobre o “coronelismo” na região, “a questão da terra e da mão-de-obra indígena foi, ao longo de muitos anos, e em muitas ocasiões continua sendo, muito mais importante do que qualquer tipo de respeito às instituições, às leis e inclusive a Igreja Católica” (p. 102). Os monges se veem forçados a ir para o interior, fundando então a Missão do Surumu, em local mais distante dos desmandos do coronel e, se necessária a fuga, mais próximo da fronteira com a Venezuela. Essa primeira iniciativa dos beneditinos no Surumu é por eles abandonada após três anos, vitimados pela malária e febre amarela. Mas o local, na comunidade do Surumu – onde mais tarde, em 1949, seria fundada a Missão São José pela Ordem da Consolata (que substituíra os beneditinos um ano antes) e onde atualmente está sediado o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol CIFCRSS – se tornaria um ponto central na luta do movimento indígena no estado e ainda hoje uma de suas fortes referências.

Muita coisa ainda estava para acontecer, entretanto, antes que os esforços da Igreja se voltassem em benefícios concretos para os povos indígenas. O início conflituoso dos beneditinos com as elites locais logo se transformaria completamente, para uma busca de parcerias, formando “alianças explícitas com as oligarquias latifundiárias” (VIEIRA, 2014, p. 111). Com a volta dos beneditinos para o rio Branco, em 1923, essas alianças foram ficando cada vez mais fortes e as antigas inimizades foram esquecidas. A atuação dos missionários junto aos índios foi durante um bom tempo limitada ao que se chamou de “catequese da desobriga”, em que sacerdotes faziam longas viagens pelas comunidades para realizar batismos, casamentos e confissões. Os batismos, como se sabe, mantinham os laços de compadrio com os fazendeiros, que variavam do clientelismo ao servilismo mais abjeto.

<sup>58</sup> Os monges beneditinos construíram mosteiros nas principais cidades coloniais (Salvador, Rio de Janeiro, Olinda e São Paulo) ainda no século XVI, mas ao contrário de outras ordens como as dos jesuítas, franciscanos e capuchinos, não tinham tradição de aldeadores ou catequizadores de índios, sendo que suas atividades, até a ida ao rio Branco, eram voltadas para a vida contemplativa e meditativa, mergulhada em leituras sacras, “seguindo as regras ditas por São Bento, cuja filosofia era a busca de Deus no silêncio e na solidão, no ascetismo e na simplicidade” (CIRINO, 2000, p. 21).

Como conta Jaci Vieira, a parceria da Igreja com os poderosos duraria algumas décadas até que a causa indígena fosse encampada por alguns religiosos:

As perseguições aos beneditinos haviam realmente cessado, as lembranças dos tempos idos estavam extintas, os inimigos políticos de outrora, principalmente a família Brasil, já haviam se transformado em aliados. Não foram poucas as intervenções feitas à burocracia republicana para arranjos de empregos públicos ou nomeações, que tiveram o dedo do novo abade do Rio de Janeiro, o que prova, por si só, o estreitamento dos laços entre a Igreja e as elites locais que, daí em diante passou a ser um traço característico da Igreja em Roraima. Essa característica chegaria até o final da década de 1960, quando houve um princípio de rompimento, derivado a partir da incipiente organização política das populações indígenas e o surgimento de lideranças indígenas apoiadas por uma Igreja mais crítica que passou a lutar pela demarcação de suas terras (Idem, p. 115).

Assim como Jaci Vieira, outros autores apontam essa acentuada mudança de rumos da Igreja em Roraima como um fenômeno histórico alinhado às transformações que vinham ocorrendo, a partir da década de 1960, no catolicismo como um todo e especialmente na América Latina<sup>59</sup>, a partir das quais produziu-se uma nova doutrina, com “novos delineamentos da evangelização” (CIRINO, 2000, p. 175), além do que foi feita uma autocrítica em parte da Igreja, de que esta “não esteve ausente das práticas racistas, escravocratas, da tomada da posse de terras indígenas e mesmo de ações genocidas” (Idem). Assim, os missionários de Roraima passaram a ver os povos indígenas como “o verdadeiro oprimido na região” (VIEIRA, 2014, p. 172) e mudaram consideravelmente sua postura, passando a denunciar as invasões e violências promovidas por fazendeiros, e a trabalhar em prol da emancipação política daqueles povos oprimidos pelos poderes locais, sobretudo advogando pela demarcação de suas terras. Tal transformação no trabalho dos missionários com os indígenas em Roraima, é importante notar, foi anterior à formação do CIMI e às primeiras assembleias do órgão nos anos 1970 referidas por Alcida Ramos, uma vez que a mobilização em Roraima teve início alguns anos antes, com reuniões de tuxauas macuxi e

<sup>59</sup> É o caso do Concílio Vaticano II, ocorrido entre 1962 e 1965, e das subseqüentes Conferências de Bispos Latino-americanos em Medellín (1968) e Puebla (1979). Se no primeiro, em Roma, tratou-se principalmente da “modernização” da liturgia católica, na AL os encontros trataram de discutir as mazelas sociais do continente e de construir uma linha teológica progressista que ficou conhecida como *Opção Preferencial pelos Pobres*. Tais iniciativas sofreram pressões contrárias da cúpula do Vaticano, sendo que em 1979, já no pontificado de João Paulo II, a abertura do evento contou com um discurso do Papa que reprovava fortemente a *Teologia da Libertação* e qualquer aproximação com a esquerda (BRITO, 2010).

wapichana ocorrendo pelo menos desde 1968, nas quais eles “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” (Idem, p. 168). A mudança radical na atuação dos missionários é assim descrita por André dos Santos Vasconcelos (1996):

Os missionários mudam sua atuação em três pontos principais a saber, a) **Geográfico** – o padre não faz mais a celebração na fazenda e sim na maloca, por não ter esta (*sic*) o espírito comunitário (A igreja – templo – era essencialmente do fazendeiro). Até o final dos anos 60, os missionários faziam a chamada Pastoral da Desobriga. A partir daí o missionário (que antes morava na capital Boa Vista) passa a morar nas malocas. Foram implantadas as missões religiosas do Maturuca, Catrimani, Taiano e Surumu, com presença permanente do sacerdote. “A partir de cada missão” surgiram posteriormente os conselhos regionais. b) **Social** - A igreja passa a trabalhar diretamente com os índios, investindo na formação de lideranças indígenas, com realização de cursos para tuxauas, professores, etc, e, investimentos econômicos, principalmente com o projeto do gado. E c) **Teológica** - A mudança teológica consiste na opção evangélica preferencial pelos pobres apresentada pelo Papa Leão XIII, onde o Reino de Deus é de todos, mas, preferencialmente dos oprimidos (p. 57-8).

Com a chegada de um novo bispo, Dom Aldo Mogiano, em 1975, o trabalho da Igreja junto às comunidades indígenas iria se intensificar, sendo o mesmo acusado de ser um “bispo vermelho”, agitador, e de incitar os índios. D. Aldo foi inclusive “fichado” pelo Conselho de Segurança Nacional, que chegava a sugerir em documento que o bispo e outros missionários “provocavam um clima de hostilidade crescente entre índios e fazendeiros que até então coexistiam pacificamente na região” (VIEIRA, 2014, p. 165), em alegação claramente falsa de uma paz que só existia para quem quisesse nela crer.

Como um desdobramento das reuniões que já vinham ocorrendo, realizou-se a primeira Assembleia Indígena de Roraima em janeiro de 1977 na missão Surumu, contando “com a participação de 140 índios de diversas comunidades, principalmente das etnias Macuxi, Wapixana e Taurepang, sendo 50 deles, tuxauas” (Idem, p. 174). Nela também estavam presentes, além do bispo D. Aldo Mogiano, o presidente do CIMI, D. Tomás Balduino, o que motivou uma ação enérgica por parte do governo e da Funai, que no segundo dia do encontro decidiu de forma abrupta e autoritária interromper o evento e dissolver a assembleia. Jaci Vieira (*op. cit.*) lembra que:

Vivia-se num regime de força e de censura, válido também para as populações indígenas. Com a dissolução da assembleia de 1977, ficava claro que a Funai não permitia reuniões de índios e especialmente o seu deslocamento de suas comunidades, o que já havia sido denunciado muito antes, por funcionários demitidos da Funai. O encerramento sumário da assembleia, porém, trouxe o reconhecimento oficial do próprio Presidente do órgão de que em Roraima havia, sim, um grave problema que sempre tentaram esconder: a invasão das terras que tradicionalmente pertenciam às etnias indígenas. Por ser contrário à atuação do CIMI, o Presidente advertia que não cabia à Igreja resolver problema das terras indígenas no país e, sim, à própria Funai (p. 176).

Após essa primeira assembleia, a “questão indígena” torna-se um fato que não dá mais para ser negado pelos governantes, provocando as primeiras medidas estatais com vistas a solucionar o assunto, inclusive com a criação de um Grupo de Trabalho pela Funai para realizar estudos de identificação e demarcação de terras. A segunda assembleia viria a ocorrer apenas em janeiro de 1979, um lapso de dois anos certamente provocado pela repressão ao primeiro encontro. Tinha início ali a realização periódica daquele que seria o evento por excelência da política indígena no estado, o embrião de uma nova forma de organização política dos povos indígenas de Roraima. A partir daí, as assembleias passaram a ocorrer anualmente – pude participar pessoalmente da *45ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima*, entre 10 e 15 de março de 2016, à beira do Lago Caracaranã.

A atuação dos padres foi além das promoções de assembleias e reuniões e da formação política de lideranças. A efetiva autonomia dos indígenas passava pela dimensão econômica, e era necessário cortar os laços de dependência e exploração que fazendeiros e marreteiros<sup>60</sup> mantinham há anos com as comunidades, sob anuência e apoio da Funai e dos governos. Assim, foram desenvolvidos projetos ligados à autossustentação econômica, como o *projeto cantinas* e o *projeto do gado*. Como consta em

<sup>60</sup> A presença de comerciantes de produtos manufaturados (chamados também de “marreteiros”, “patrões” ou “regatões”, que trocam suas mercadorias por produtos florestais) entre os povos indígenas foi observada por Julio Cesar Melatti entre os Marubo, no oeste amazônico (bacia do Javari), constatando a existência de patrões indígenas ou mestiços, além da participação ativa de funcionários da Funai nesse comércio (MELATTI, 1985). Mais recentemente, Felipe Araújo analisou as relações atuais dos Yanomami com os regatões na região de Barcelos (médio rio Negro). Araújo vê as relações patrão/freguês advindas desses sistemas de aviação como uma interpenetração entre valores capitalistas e indígenas, em que a aquisição de mercadorias é de certa forma “regulada” pela rede de reciprocidade intercomunitária dos Yanomami, “posto que o resultado da aquisição das mercadorias é a sua intensa circulação pelo conjunto multicomunitário, que pode ocorrer de duas formas: em trocas cotidianas e em distribuições realizadas pelo grupo anfitrião em uma festa *reahu*” (ARAÚJO, 2016, p. 129). Nas Assembleias indígenas de Roraima, por sua vez, os marreteiros continuam sendo denunciados como ligados à introdução e venda clandestina de bebidas alcoólicas nas Terras Indígenas.

publicação impressa pela própria Diocese de Roraima (CIDR, 1990), as cantinas comunitárias visavam à ruptura de uma situação de subalternidade econômica dos indígenas em Roraima. Ainda no ano de 1970 “formou-se, na maloca da Raposa, chefiada pelo tuxaua Gabriel, uma cooperativa de compra e venda de produtos” (p. 44), inaugurando a primeira de uma série de *Cantinas Indígenas* que funcionavam como centro de trocas – a um valor infinitamente mais justo que o praticado nos pequenos comércios dos fazendeiros, verdadeiras armadilhas de endividamento e semiescravidão – entre os produtos das roças indígenas e as mercadorias trazidas de Boa Vista:

Em 1977 também na missão do Surumu foi aberta uma cantina para atender as malocas da região a preços bem mais baixos do que os do comércio local. A iniciativa começou a produzir frutos e outras malocas começaram a abrir suas próprias.

Para ajudar essas malocas, a Diocese de Roraima criou, em 1979, um depósito de mercadorias para abastecer as cantinas das malocas, com dois pequenos depósitos que funcionam em Surumu e Normandia. Com a atividade destes, o número das malocas com cantinas aumentou consideravelmente (p. 45).

Para além do *projeto cantinas*, voltado para a construção de algo que hoje poderíamos chamar de uma “autonomia alimentar” das comunidades indígenas, outra iniciativa foi essencial para reverter a perda de território para os fazendeiros: trata-se do *projeto do gado*, que também ficou conhecido como “Uma vaca para o índio”<sup>61</sup>. Além da questão nutricional ligada ao fornecimento de proteína animal, a criação bovina incidia diretamente sobre o funcionamento da invasão e ocupação territorial pelos fazendeiros brancos, uma vez que a presença do gado era utilizada como forma de tomar posse e demarcar o território, sendo que um bordão regional dizia que “terra sem gado não tem dono”. Com a criação de gado pelas próprias comunidades indígenas, o processo passa a se inverter, ou como afirma Vasconcelos (*op. cit.*): “O boi que antes era temido por tomar a terra, agora passa a ser um

<sup>61</sup> De acordo com Alessandro Oliveira (2012): “O ‘Projeto do Gado’ teve início em 1977 com a iniciativa da Diocese de promover uma campanha internacional para angariar fundos na Inglaterra, Canadá e principalmente na Itália com o apelo ‘Uma vaca para o índio’. (...)o projeto iniciou-se na região de Normandia, onde 60 cabeças de gado foram doadas inicialmente a três comunidades. A proposta do projeto era criar um sistema de rodízio de rebanhos entre as comunidades indígenas que recebiam um lote de 50 vacas e 1 ou 2 touros e no prazo de cinco anos deveriam repassar o mesmo número a outra comunidade, permanecendo com excedente de reses nascidas neste intervalo. Depois da região de Normandia o projeto foi estendido para a maloca Maturuca. Em 1983 a comunidade Maturuca fez o repasse da mesma quantidade de gado que havia recebido originalmente e dois reprodutores para a comunidade do Monte Roraima, permanecendo como saldo 76 cabeças de gado na comunidade” (p. 66).

aliado na conquista dessa mesma terra” (p. 59). Alessandro Oliveira (2012), por sua vez, fala do “uso reverso do gado” como um instrumento na luta por direitos territoriais indígenas frente às estruturas de dominação no estado.

Apesar do apoio logístico e do incentivo inicial de religiosos da Ordem da Consolata e do CIMI, é preciso lembrar que foram os próprios indígenas que tomaram a decisão determinante de aproveitar o “canal de comunicação” recém aberto pela Igreja naquela época para a conquista de direitos e a defesa de suas terras. Se uma nova forma de organização tinha chegado a seu conhecimento trazida de fora por estrangeiros (literalmente, pois muitos dos missionários da Consolata eram italianos), a força que a movia certamente não era externa, ela vinha de dentro, dos próprios indígenas e do solo que pisavam e que sempre lutaram para manter. Não é demais supor que líderes de aldeias confinadas, subjugadas e paupérrimas, em franca dissolução, tenham visto nos projetos e nas reuniões promovidas pelos missionários a oportunidade de reconstruir uma forma de vida baseada naquele *sistema multisocietário* de que falava Orlando Sampaio Silva, citado no primeiro capítulo.

O protagonismo indígena ficará evidente nas falas das lideranças indígenas até os dias de hoje, mesmo reconhecendo o papel inicial da Igreja e a importância dessa parceria que ainda é forte em muitas comunidades. Esse posicionamento fica claro em depoimentos de tuxauas colhidos pelo CIDR, como este do Tuxaua Terêncio: “Essa reunião é dos tuxauas, daqueles que trabalham para a própria comunidade. Muitos não sabem porque se faz reunião. Os nossos avós já faziam reunião, estamos aqui para nos encontrar, conversar, para nos conhecer” (in CIDR, 1990, p. 53). Apesar de reconhecerem a contribuição dos padres que “ajudam e orientam”, as lideranças indígenas não deixaram de fazer suas críticas aos métodos e propósitos da Igreja, vista como uma instituição que ajuda por um lado, mas destrói por outro. É o que se depreende da fala, dentre outras, do Tuxaua Clóvis, registrada pela Diocese, na qual não resta dúvida de que essas escolhas no fundo cabiam aos próprios indígenas: “A causa da perda da antiga maneira de viver foi também a evangelização. A culpa, porém, é também nossa, porque o missionário chega e diz as suas coisas, mas somos nós que aceitamos esta destruição” (Idem, p. 54).

A interferência da Igreja nos modos de vida indígenas foi realmente muito intensa e em muitas comunidades, reprimindo práticas tradicionais e destruindo o que restava dos sistemas próprios de produção e circulação de bens e de pessoas – impondo não apenas a forma litúrgica em cerimônias como o casamento mas, sobretudo, trazendo uma noção de *comunidade* que é derivada de uma utopia primitiva cristã, de um comunitarismo idealizado e projetado, desde muito tempo, sobre os índios amazônicos, uma autêntica *visão do paraíso* missionária. A comunidade é hoje a base da organização política e social indígena, sendo também a palavra local para *aldeia*, mesmo que ainda se use, em sentido mais afetivo que político, o termo *maloca*.

Apesar de ser um passo importante na conquista da autonomia indígena, essa forma comunitária não deixava de ser também um modo alienígena de organização, sobretudo se pensarmos nas tentativas de se implementar a “propriedade comunitária” de gados e roças, o que costuma gerar insucessos, frustração e uma postura cética por parte dos indígenas<sup>62</sup>. Essas iniciativas, se visavam à libertação do indígena das mãos do fazendeiro, ajudaram a suplantarem os modos tradicionais de vida e de relações daqueles povos, como por exemplo o *Ajuri* – espécie de mutirão de trabalho para a abertura de roças ou construção de casas, em que o anfitrião recebe o apoio de diversos conhecidos e oferece em troca, principalmente, uma boa quantidade de caxiri, comprometendo-se também a participar do ajuri dos outros. O ajuri é a versão local de uma economia da dádiva, nos moldes descritos por Marcel Mauss<sup>63</sup>, e continua sendo utilizado nas comunidades em que persiste o plantio de roças tradicionais, embora não mais com as dimensões e a intensidade do passado.

A presença maciça de outras igrejas cristãs, de denominação protestante, nas comunidades indígenas, tornou-se uma realidade crescente e modificou essa configuração ideológica, ampliando e acentuando as proibições ligadas aos dogmas religiosos e trazendo uma postura em geral muito menos transigente com os saberes tradicionais, com o trabalho dos pajés e rezadores e com os personagens míticos e heróis fundadores, que muitas vezes são por elas chamados, preconceituosamente, de “demônios”<sup>64</sup>. As igrejas evangélicas, contudo, passaram a ser importantes locais de reunião da comunidade e seus líderes vão ganhando papel de destaque e protagonismo na vida local, exercendo uma influência que, para além do aspecto moral, é mobilizadora e política – inclusive nas eleições locais.

<sup>62</sup> Santilli (2001) dá um exemplo de como essa idealização se chocava com a prática: “As tentativas dos missionários, seguidas pela Funai, de introduzir modalidades de trabalho comunitário – como roças comunitárias ou garimpos comunitários – fracassaram retumbantemente, deixando um rastro de acusações e culpas atribuídas à atitude individualista dos índios” (p. 43). A criação de gado teve relativo sucesso, porém extrapolando o âmbito comunitário ela hoje é desenvolvida em fazendas de criação.

<sup>63</sup> Mauss ([1925] 2003) era explícito ao confrontar, com o modelo da dádiva, tanto o individualismo egoísta do capitalismo quanto o “excesso de generosidade” monástica pregado pelo comunismo. O comunitarismo dos padres progressistas, aqui mencionado, aproxima-se mais deste último.

<sup>64</sup> Em 24 de agosto de 2016 pude assistir à palestra do antropólogo e indigenista Renato Athias, realizada no auditório do Instituto Insikiran, como parte do “Ciclo de Testemunhos” organizado pelo Prof. Herundino Ribeiro. Ali, para uma turma de alunos indígenas – boa parte dos quais evangélicos – Athias falou duramente contra as interferências nocivas das igrejas nas sociedades indígenas, modificando sua visão do mundo e a relação com a natureza. No debate, um dos estudantes presentes, do povo Macuxi, falou em “invasão intelectual” das igrejas evangélicas como algo que se seguiria à invasão física do território. Em seguida, uma estudante de Licenciatura Intercultural, do povo Wapichana, confirmou a história falando que na comunidade onde leciona os pais evangélicos impedem seus filhos de participar das danças típicas, como o Parixara e de teatros da escola que encenam os mitos indígenas. Os dilemas daqueles jovens presentes no auditório, comuns a muitos outros, entre ser indígena e ser cristão, recebiam ali um raro espaço para manifestação e debate.

A Igreja Católica ainda assim continua sendo vista como uma importante aliada na luta contra os poderes locais, uma vez que ela está ao lado dos indígenas naquilo que estes consideram o principal: a defesa de suas terras. Assim como na esfera nacional a relação do movimento indígena nascente com o CIMI foi marcada por convergências e discordâncias, em Roraima a proposta de uma pastoral indigenista foi fundamental em alguns avanços, ao mesmo tempo que criticada por suas imposições e censuras. No saldo final, o que desponta com força é um modelo de organização, com base nas assembleias, que será levado à frente de forma independente e autônoma pelos indígenas. Novamente, segundo Vasconcelos:

A partir da formação recebida, as lideranças das malocas começaram a se unir e a reunir-se em Assembleias anuais. Como a primeira Assembleia foi dissolvida pela FUNAI, devido a presença de missionários, os líderes resolveram se organizar nas próprias malocas. Assim nasceu em 1980, na maloca do Maturuca, o Conselho Regional das Serras. Em 1984, são criados os Conselhos Regionais nas regiões do Taiano, Surumu, Baixo Cotingo, Serra da Lua, Amajari e Raposa. Com a união dos Conselhos foi criado, em 1987, na décima Assembleia Geral dos Tuxauas, realizada na Missão Surumu, o Conselho Indígena do Território de Roraima (CINTER), hoje CIR – Conselho Indígena de Roraima, a maior representação política dos índios que conta com apoio da diocese de Roraima. A entidade nasceu com o objetivo de defender os direitos dos índios e da comunidade indígena, estabelecidos em Lei, estimulando a autonomia cultural, econômica e social dos povos (p. 61).

De acordo com Paulo Santilli, o surgimento do CIR resultou de uma estratégia política encontrada pelos indígenas (em especial os Macuxi, Wapichana e Taurepang) para fazer frente às invasões de seu território, sendo que as dimensões da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS) e o aprendizado com derrotas locais anteriores exigiram uma maior centralização de esforços, o que não havia sido possível nos outros episódios, como o da exígua Área Indígena Ouro, que conta com apenas uma aldeia de mesmo nome, e demais comunidades demarcadas “em ilhas”, com áreas diminutas. Assim, a criação do CIR, a partir de sete Conselhos Regionais<sup>65</sup> definidos

<sup>65</sup> De acordo com Santilli, os Conselhos Regionais consistiam em “instâncias supra-aldeãs, descoladas das comunidades locais, integradas por representantes de áreas geográficas delimitadas em função da concentração de aldeias, mas sobretudo da influência dos missionários, articulados às lideranças indígenas locais Macuxi, Ingaricó, Taurepang, Wapixana e Yanomami; foram, assim, criados sete Conselhos nas seguintes regiões: Serras, Surumu, Amajari, Serra da Lua, Raposa, Taiano e Catrimani. Sua incumbência era gerir as relações externas às comunidades indígenas, tanto no plano das relações com a sociedade regional, como na formulação e direcionamento dos projetos indigenistas, patrocinados por diferentes agências”

nas Assembleias Anuais de Tuxauas, esteve diretamente ligada à luta pela demarcação da TIRSS, sendo que a história de ambos se confunde. Como diz Santilli: “a construção de uma organização política verticalizada responde, em muito, à construção de uma unidade territorial abrangente, que é a área Raposa-Serra do Sol” (SANTILLI 2001, p. 94).

A demarcação da TIRSS foi de fato uma conquista inestimável para as populações indígenas do estado de Roraima e um marco recente de reconhecimento dos direitos indígenas. Stephen Baines (2012a), aponta que a demarcação da TIRSS em área contínua contrasta com o modelo antes existente de demarcações “em ilhas”<sup>66</sup>, que haviam sido feitas em procedimentos anteriores à organização do movimento indígena de Roraima, ou seja, quando os indígenas do estado estavam fragilizados e sem meios eficazes de defesa de seus direitos. Mesmo com a homologação do longo e pedregoso processo demarcatório da TIRSS, assinada pelo presidente Lula em 2005 – que foi pessoalmente ao local, em ato que passou a integrar o calendário de datas comemorativas dessas comunidades – os indígenas continuariam cobrando das autoridades a “garantia e a proteção integral de suas terras e dos recursos naturais, onde arroteiros invasores continuaram, até o início de 2009, a explorar indevidamente as terras e os rios” (BAINES, 2012b, p. 40). Apenas com a decisão final do STF, em março de 2009<sup>67</sup>, é que os habitantes originários do lugar tiveram a garantia pelo Estado de seu usufruto exclusivo sobre a terra, uma porção de 1,7 milhão de hectares no nordeste de Roraima.

Posso afirmar quase como um truísmo que a questão territorial caminhou junto com o surgimento das organizações indígenas no estado de Roraima, mas me arrisco a acrescentar que esse movimento atingiu o seu ápice com o sucesso da demarcação da TIRSS. As condicionantes impostas pelo STF, que limitam em muito a autonomia dos indígenas sobre a terra e reafirmam sua subordinação ao Estado brasileiro e seu aparato

(SANTILLI, 2001, p. 43).

<sup>66</sup> Segundo Baines (2012a) as demarcações em ilhas consistem em “demarcações de terras indígenas em pequenas áreas cercadas por fazendas na região da Serra da Lua, ao sul, e Amajari e Alto Alegre, ao oeste, onde a maioria das terras indígenas é de extensão reduzida para sustentar suas populações que estão em pleno crescimento. A demarcação fragmentada destas outras terras indígenas, região ocupada por fazendeiros antes da consolidação do movimento indígena em Roraima e consequente reivindicação dos seus direitos originários aos seus territórios, resultou em uma situação atual de frequentes conflitos entre fazendeiros e povos indígenas e falta de terras para suas populações indígenas em crescimento” (p. 44).

<sup>67</sup> Essa decisão pôs fim à Ação Popular 3.388 de 2005, de autoria do senador da República Augusto Affonso Botelho Neto, tendo por assistente o também senador Francisco Mozarildo de Melo Cavalcanti, ambos representantes do estado de Roraima. Na ação, eles questionavam os atos demarcatórios da TIRSS, alegando, entre outros vícios, a falta de oitiva de todos os envolvidos e a parcialidade do laudo antropológico. Reconhecendo “a incommum relevância político-social desta causa”, como escreveu o relator do processo, ministro Carlos Ayres Britto, o STF manteve a validade da demarcação. Porém impôs as famigeradas “19 condicionantes”, que viriam a ser confirmadas e minuciosamente detalhadas no julgamento dos embargos declaratórios, em 23 de outubro de 2013.

administrativo, provavelmente representam um ponto de inflexão na linha até então ascendente dos direitos territoriais indígenas, e não apenas em Roraima, uma vez que se tornariam o parâmetro para julgamento de outros casos. Mas há novos direitos em disputa. Uma vez conquistado o direito sobre a terra, afirmam os indígenas, é hora de partir para novas conquistas e desafios.

Em todo esse relato sobre a aliança com os missionários e a construção do movimento indígena em Roraima, deixei de fora propositalmente um elemento chave, mas inseparável de todo o resto, que daqui para frente receberá atenção crescente e será tratado com destaque exclusivo: a educação escolar indígena. Esta ficou a cargo dos religiosos enquanto isso era interessante para os governantes<sup>68</sup>, configurando um desenvolvimento paralelo a todo o processo de invasão e posterior retomada da terra. A escola indígena acompanhou desde o início as mudanças de postura e de propósitos das iniciativas de contato com os indígenas, num movimento que vai das tentativas de sua evangelização/catequização, passando pela “civilização” e formação de “trabalhadores úteis”, para depois ter aos poucos a sua força apropriada e revertida pelos próprios indígenas em favor da construção de uma “escola que queremos”, chegando aos resultados atuais, ainda insatisfatórios, de uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, mantida quase contra a vontade por um Estado cada vez menos interessado na diversidade cultural e no conhecimento indígena. Esse é o caminho obrigatório para chegarmos à discussão que aqui mais diretamente interessa, a do ensino superior indígena, do acesso de indígenas às universidades e das transformações que isso vem acarretando. A luta dos povos indígenas de Roraima por uma escola justa e adequada a seu mundo caminha em paralelo com a sua incansável luta pela terra, sabendo-as incompletas, mas ao mesmo tempo comemorando os êxitos alcançados.

### 3.3. A luta indígena de Roraima e a educação formal

Em minha banca de qualificação de projeto de tese, ocorrida em julho de 2015, estava presente a Profa. Emérita da UnB Alcida Rita Ramos, que após minha breve apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, iniciou a sua fala com uma passagem muito marcante de sua própria experiência de campo, uma descrição que eu viria a encontrar na forma escrita meses mais tarde, citada como epígrafe de um artigo pelo professor de história da UFRR, Jaci Guilherme Vieira. Assim como aquele belo texto de Jaider Esbell no primeiro capítulo, creio que este depoimento também mereça destaque

<sup>68</sup> Como escreve Jaci Vieira (2014): “No Rio Branco, região completamente destituída de políticas públicas, os religiosos tiveram o monopólio completo da educação até 1970, quando então o Estado assumiu para si essa responsabilidade, levado principalmente pelos conflitos entre a Igreja e os grupos de interesse local. Houve uma dispensa da Igreja dessa responsabilidade, com o objetivo explícito do próprio Estado de colocar sua proposta e tornar-se hegemônico via projeto educacional. O objetivo era claro: impedir mais do que nunca que as terras indígenas fossem demarcadas” (p. 131).

pelo contundente exemplo que traz ao retratar o que era e o que passou a ser a situação dos povos indígenas do Lavrado com o contato interétnico e com suas organizações:

...lembro-me dos Macuxi de Roraima quando comecei a fazer minha pesquisa de campo com os Yanomami, no fim da década de 1960. Eram humildes varredores das ruas de Boa Vista que mal ousavam levantar os olhos do chão e pareciam querer fazer-se invisíveis para aquele mundo hostil que ao mesmo tempo os envolvia e os rechaçava acintosamente. Viviam então o lado mais sombrio da fricção interétnica, relegados à absoluta marginalidade social, cultural e econômica. Quarenta anos depois, os mesmos Macuxi, aliados aos Wapichana e a outros povos do Lavrado de Roraima, eram os protagonistas de uma das mais célebres batalhas judiciais dos tempos modernos, ao defender, em igualdade de condições, os seus direitos territoriais contra empresários da agroindústria que ocupavam ilegalmente suas terras. Os esforços dos advogados indígenas foram cruciais para que os habitantes tradicionais da terra indígena Raposa-Serra do Sol saíssem vitoriosos na decisão do Supremo Tribunal Federal que confirmou a validade de sua terra indígena em forma contínua e afastou invasores arrogantes e belicosos [...]. A educação formal transformou aquela invisibilidade Macuxi numa demonstração exemplar de agencialidade e força política (RAMOS, 2010, p. 28).

Ramos usa a situação dos Macuxi como exemplo tanto da *realidade interétnica* que permanece desigual quanto das mudanças significativas no *papel político dos índios*. Em Boa Vista, de fato, ainda se podem perceber facilmente os ecos dessa longa marginalização dos indígenas, como costuma acontecer nos espaços urbanos país afora, o que não impede o observador de inferir o quanto essa exclusão era mais acentuada décadas atrás, ou como ela foi se transformando com o tempo. O texto de Ramos enfatiza que algo mudou do final da década de 1960 para cá, mostrando que os povos indígenas haviam, ao final desses quarenta anos, conquistado protagonismo, agencialidade e força política, nas palavras da autora, dando como principal exemplo a vitória no processo de demarcação da TIRSS, que contou com a participação ativa de advogados indígenas. Por fim, a “educação formal” é apontada por Alcida Ramos como fator crucial nessa mudança, assim como uma das principais expressões de seus resultados:

Tema quase inexistente há apenas umas três décadas, a educação, inclusive de nível superior, vem tomando um

espaço substancial nas preocupações de índios e não índios. Talvez seja neste campo que a agencialidade indígena se faz sentir com mais vigor (Idem, p. 29).

A associação entre educação formal e a demarcação da TIRSS não é fortuita. Quando Alcida Ramos fala em “advogados indígenas” está falando, na verdade, da advogada Joênia Batista de Carvalho, ou Dra. Joênia Wapichana, como é mais conhecida, cuja participação no caso rendeu vasta cobertura e comentários na imprensa à época, por ser “a primeira advogada indígena a falar ao STF”, como escreveu a jornalista Flávia Tavares na notável reportagem “O dia da Índia Joênia”, publicada no jornal O Estado de São Paulo<sup>69</sup>. Para a ocasião, Joênia se paramentou com a beca usada pelos advogados na corte e pintou o rosto com traços vermelhos à maneira wapichana. Começou sua fala na tribuna usando a língua materna. Flávia Tavares ressalta, entre outras coisas, o fato de um dos ministros do STF, Carlos Ayres Britto (relator do processo) ter dito que “até chorou” com a fala de Joênia, após abrir a decisão colegiada com o seu voto, favorável à demarcação. Na reportagem, também há menção à formação da advogada:

Sua comunidade decidira que ela deveria ser professora, para ajudar a educar os indiozinhos que lutariam pelas terras da reserva no futuro. Mas, quando a irmã mais velha morreu ao dar à luz, segundo Joênia por negligência do hospital, ela decidiu que queria fazer mais, à revelia dos líderes wapichanas. Seria advogada. Mudou-se com a mãe para a capital – o pai ficou para trás por não aceitar viver na cidade grande. Estudou por conta e passou em quinto lugar no vestibular da Universidade Federal de Roraima. Na sala de aula, toda vez que a questão indígena era trazida à tona, os colegas olhavam imediatamente para ela. Eram, em sua maioria, filhos de políticos e fazendeiros.

Dois anos depois de formada, em 1999, foi chamada ao conselho dos “tuxauas”, os líderes das comunidades – todos homens – para receber as honorarias e a missão de cuidar de seus irmãos (TAVARES, 2008, p. J6).

Atualmente à frente do departamento jurídico do CIR, Joênia Wapichana é uma das mais destacadas advogadas indígenas em atuação no país. Por ocasião do julgamento da ação popular 3.388/2005, que emperrava havia anos a conclusão da demarcação da TIRSS, Joênia aproveitou para acusar a morosidade do processo demarcatório e a violência sofrida pelos indígenas de Roraima, com 21 lideranças assassinadas em 30 anos. Sua fala contribuiu para o êxito do pleito para o movimento indígena com uma

<sup>69</sup> Edição de domingo, 31 de agosto de 2008 (Caderno Aliás, página J6).

defesa irrefutável dos direitos indígenas previstos na Constituição Federal e com a afirmação da necessidade da terra para os povos que lá vivem. Tive a sorte de encontrá-la algumas vezes em Roraima, sobretudo em sua sala em Boa Vista, uma vez que a agenda de Joênia Wapichana é disputada pela participação em inúmeros congressos e fóruns internacionais onde se discutem de direitos indígenas a questões ambientais, isso quando não está percorrendo as TIs do estado para dar cursos de formação de *operadores do direito* nas comunidades ou resolver questões jurídicas e burocráticas ligadas aos direitos coletivos dos povos indígenas.

Com a luta jurídica pela demarcação e homologação da TIRSS, todo um vocabulário jurídico em torno da noção de Terra Indígena e seu processo demarcatório pelo Estado brasileiro passou a fazer parte das falas de jovens e adultos minimamente envolvidos com o movimento indígena em Roraima. Nas palavras das lideranças mais antigas, a memória desse longo processo eivado de conflitos e de violência<sup>70</sup> contra os indígenas se mistura com as referências aos ancestrais míticos, principalmente Makunaima, fazendo com que o tempo da luta e o tempo do mito se embolem e se alimentem mutuamente nos seus discursos, como neste exemplo colhido pelo jornalista Felipe Milanez (2006):

A palavra “homologação” ficou recorrente nos idiomas dos povos, inspirou letras de músicas, nomeou uma aldeia e até animais domésticos. No pátio central da aldeia Maturuca, foi inaugurada uma escultura para marcar a data da homologação. De acordo com o tuxaua Jacir José de Souza, chefe da Maturuca, foi a vitória de uma luta de mais de 30 anos. Como símbolo, foi erguida a figura de Makunaima, o deus vindo do Sol, que transformou a vida e o território. “Ele foi uma liderança forte, não tinha medo, e isso deu força para os seus netos que somos nós”, diz Jacir. “Essa lembrança nos fez lutar para defender o nosso direito, a luta até o último índio” (p. 15).

Como o marco de pedra no centro da comunidade Maturuca indica, a questão da terra ficaria gravada de forma permanente na memória e nas ações seguintes do movimento indígena, e isso repercutiu também no que se refere à educação formal e ao ensino superior. Assim como Joênia buscava inicialmente melhorar as condições de seu povo ao optar pelo curso de direito, os filhos e netos de importantes tuxauas (que são conhecidos como

<sup>70</sup> A disputa, mais do que um embate de ideias, envolveu atos de violência por parte de fazendeiros, que incendiaram e destruíram locais estratégicos para os indígenas dentro da TIRSS, como o Centro de Formação e Cultura, uma igreja, um hospital e uma escola, como denunciou a respeito o na época presidente da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Dom Geraldo Magella, na seção Tendências/Debates do jornal Folha de São Paulo, datado de 09 de outubro de 2005. (<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0910200509.htm>).

“as lideranças”) levam consigo o espírito de luta pela causa indígena ao ingressarem na faculdade, um ideal que está presente na hora de escolher o curso e a carreira profissional que vão seguir. É o que se depreende da fala de muitos jovens ligados ao movimento indígena no estado. Como exemplo, trago o depoimento da estudante indígena de agronomia, Maria das Dores, do povo Macuxi, que entrevistei em fevereiro de 2016 na biblioteca da UFRR:

Eu escolhi Agronomia para a situação do meu povo. Eram duas opções que eu tinha, Direito e Agronomia. Para a luta dos povos indígenas, que era o Direito, e a Agronomia para o desenvolvimento da comunidade. Então eu escolhi Agronomia para trabalhar na terra indígena junto com o povo.

(...)eu fui indicada desde o curso técnico de Agronomia. Fui escolhida pela liderança com mais 20 jovens que vieram para a escola de Surumu, Centro Indígena de Formação, que é da liderança da Raposa Serra do Sol, e daí eu resolvi fazer o vestibular e consegui entrar, que eram cinco vagas para indígenas e eu fiquei em quarta colocada [*Entrevista com Maria das Dores Lima da Silva, 31, realizada em 19/02/2016, na biblioteca da UFRR*].

M<sup>a</sup>. Das Dores expõe, em seu dilema entre cursar direito ou agronomia, o vínculo fundamental entre a terra e a causa indígena como um todo. A produção de alimentos – um dos argumentos dos fazendeiros invasores para permanecer no local – tornou-se um dos novos desafios com a demarcação da TIRSS. Não que os indígenas não produzissem alimentos antes, mas isso agora passou a ser tratado em outros termos, numa forma de rebater as acusações preconceituosas dos seus adversários, que continuaram existindo após a desintrusão. É como se precisassem legitimar novamente – ou permanentemente – o uso de uma terra que sempre foi sua:

Depois da demarcação da Raposa da Serra do Sol, e depois da retirada dos arroteiros, dos fazendeiros, a questão que os brancos passavam no jornal e publicavam muito [era] que os indígenas estão morrendo de fome, não tinham nada pra comer, mas tudo isso é mentira, né. Os indígenas nunca passaram fome, os brancos nunca deram comida pra eles na verdade, nunca ofereceram nada. Então a gente queria a terra para retomar de volta as criações, as plantações que estavam sendo poluídas, e o meu objetivo de Agronomia é isso. Desmentir todo esse jornal, esse povo político que ficam mentindo nas televisões.

(...)E não sou só eu que estou de indígena na Agronomia, são cinco da Raposa Serra do Sol que estão fazendo

Agronomia, Zootecnia... que já estão prestes a concluir. Então a gente focou muito sobre esses políticos que ficam mentindo e a gente quer desenvolver na Raposa Serra do Sol essa produção, a autossustentação do nosso povo [*idem*].

A família de Maria das Dores mora da comunidade indígena Lilás (da qual sua mãe é a tuxaua), no município de Uiramutã, dentro da TIRSS. “Eu também sou da comunidade, estou aqui com o objetivo do estudo”, afirma a estudante, que além das atividades acadêmicas milita no movimento indígena, participando das atividades desenvolvidas pelas organizações, como reuniões e manifestações – coisas que, aos poucos fui percebendo, fazem parte da rotina de muitos outros estudantes indígenas. Encontrei-me com Maria das Dores em uma dessas manifestações, no início de fevereiro, em frente ao Fórum Bento de Faria, da Justiça Federal em Boa Vista. Era uma manifestação muito bem organizada, com faixas, danças, cantos e orações, debaixo do sol forte daquela manhã, tudo sem atrapalhar o movimento de entra e sai no Fórum – atendendo a uma determinação que partiu de dentro do prédio para não bloquearem a entrada. Um dos manifestantes cuidava exclusivamente para que as pessoas atravessassem a rua na faixa de pedestres. Falaram-me que tal grau de organização e persistência devia-se à presença dos indígenas da região das serras, que seriam mais acostumados à mobilização e à luta. A sede administrativa do Distrito Sanitário Especial Indígena Leste de Roraima (DSEI/Leste), a menos de um quilômetro dali, estava ocupada por centenas de indígenas, um grande número deles vindo de comunidades distantes, com famílias inteiras instaladas no local. Manifestavam-se contra a indicação política do novo coordenador distrital<sup>71</sup>, alegando que as comunidades não haviam sido consultadas, como manda o direito à consulta prévia garantido pela Convenção 169 da OIT. Perto do meio dia partimos em caminhada até lá, onde foi exposta a situação jurídica da “ocupação” e o mandado de reintegração de posse da sede impetrado pela AGU.

Neta do conhecido tuxaua Jacir José de Souza, um dos nomes fortes da história do movimento indígena em Roraima e ainda hoje uma grande autoridade na região das serras, Maria das Dores fala sobre esse aprendizado que teve dentro da “luta”<sup>72</sup> indígena e junto com sua família:

eu desde pequena tenho seguido a cultura dos meus

<sup>71</sup> Ver cobertura do caso na imprensa local: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/02/protesto-de-indios-mantem-sede-do-dsei-leste-ocupada-em-roraima.html>

<sup>72</sup> Se perguntarem se aqui a palavra “luta” é categoria nativa ou analítica – uma vez que os antropólogos se acostumaram a tratar essas duas possibilidades em termos antagônicos e excludentes – pergunto de volta: por que não a tratar como uma categoria da *análise nativa*, um elemento presente e vigoroso de suas reflexões existenciais e políticas, além de um instrumento de ação e mobilização muito eficaz para os indígenas?

avós. Eu sempre gostei de luta, de dança, de pinturas, de comida, da natureza, então eu sempre busquei preservar a minha aldeia. O meu avô, antes, a gente sofreu muito na luta com os fazendeiros, os garimpeiros, e assim fui crescendo vendo essa luta dele, né. Então eu faço parte da organização do CIR, também trabalho no Movimento das Mulheres Indígenas de Roraima junto com a minha mãe, que ela é a liderança, tuxaua da comunidade e eu gosto muito, assim, luto. Não só com o povo daqui de Roraima, mas tenho contato com vários outros indígenas de outros estados e vejo essas lutas de sofrimento sobre a terra, sobre a demarcação, então eu sempre admiro muito quem luta e vou continuar nessa luta [*idem*].

A busca pela formação superior é assim mobilizada em função da “luta”, por meio de cursos universitários que forneceriam o instrumental necessário para o fortalecimento do movimento, das comunidades e das lideranças indígenas. O sentido que Maria das Dores dá ao termo “luta” – inicialmente fazendo referência à cultura de seus avós, à dança, pinturas, comida, natureza; posteriormente envolvendo-se com “outros indígenas de outros estados” e suas “lutas de sofrimento sobre a terra” – não é um sentido estanque, ao contrário, promove no decorrer mesmo de sua fala uma ampliação, uma trajetória semântica. Como que saindo de sua família, da comunidade, e se unindo a uma luta mais ampla para depois, já de volta, afirmar “e vou continuar nessa luta”. Trajetória parecida com a que se exige de um acadêmico indígena. Formar-se em Agronomia é assim um investimento na autossustentação do seu povo (um dos novos desafios apontados por lideranças indígenas após a demarcação da TIRSS) ao mesmo tempo que apenas mais uma etapa no aprendizado vivenciado na “luta”.

Muitas vezes a necessidade de qualificação profissional surge em decorrência do próprio cargo ou função exercida no movimento indígena, que por si só exige um permanente investimento na formação pessoal. Quando conversei com Leuma Ferreira, à época secretária adjunta na Secretaria do Índio do estado de Roraima, foi bem isso que ela me explicou, tomando seu caso pessoal como exemplo. Leuma já foi tuxaua da comunidade e coordenadora da APIR, além de já ter trabalhado na Coordenação Indígena do município de Boa Vista, antes de chegar na Secretaria do Índio. Ao longo dessa “carreira” de liderança indígena, ocupando cargos seja no movimento ou na administração pública<sup>73</sup>, a escolha pelos cursos de Administração e

<sup>73</sup> Jean Paraizo Alves, em sua tese de doutorado, também notou essa alternância de dirigentes indígenas entre as organizações indígenas e os órgãos públicos. Alves defende que, com a redemocratização do país após a ditadura, aumentou a presença de indígenas nas administrações locais, seja em cargos eletivos ou em cargos e funções “comissionadas”. Como consequência, nesses estados e municípios, “as ‘metáforas bélicas’ de confrontação entre indígenas e Estado, mencionadas até a exaustão por ativistas dos movimentos sociais nos anos 1980, perderam força, dando lugar ao diálogo, e em alguns casos para o simulacro de diálogo entre cidadãos indígenas, políticos eleitos e burocratas” (ALVES, 2007, p. 90). A Secretaria Estadual do Índio,

Direito é tratada por Leuma menos como preferência individual do que como necessidade:

Bem, eu nasci na Comunidade Indígena Vista Alegre, na Terra Indígena São Marcos, e em 2005 eu fui tuxaua da comunidade. Em dois anos e meio, em 2007, eu ganhei para coordenação da Associação dos Povos Indígenas do estado de Roraima, a APIR. E de lá, como a Associação tem a sede aqui em Boa Vista, eu vim para assumir na sede, passei três anos na Associação, e na Associação eu senti essa necessidade de ter uma formação. Como indígena, a gente sair e representar em vários estados, buscar também o interesse da população indígena, e poder debater os assuntos no mesmo nível. E foi a partir desse momento que eu senti essa necessidade e o curso que eu me identifiquei foi Administração. E cursei Administração; no ano passado que eu consegui minha formação. Não consegui antes porque a minha família não tem condição financeira de me ajudar, mas graças a Deus eu comecei a trabalhar e consegui essa formação em Administração.

(...) E em seguida já comecei a fazer Direito também por essa necessidade de a gente usar e saber dos nossos direitos, de levar para os demais povos, que muitas vezes, por preconceito, por alguma coisa assim a gente não consegue se defender ou buscar um tipo de direito que é nosso. Fica muito solto, né? E com relação ao preconceito, a gente passa, mas isso também vem da gente. Se a gente deixa se abater, se a gente se sente fragilizado, isso aí, para mim, graças a Deus, eu levei tranqüilo. Também a minha formação é *couching*. Fiz *couching* em Brasília e fiz *executive couching* esse ano já [Entrevista com Leuma Ferreira realizada em 12/02/2016, na Secretaria do Índio do Estado de Roraima].

Os períodos de formação e exercício da liderança muitas vezes precisam ser intercalados, já que o estudo demanda quase sempre que se more em Boa Vista – o que favorece o trabalho em organizações, mas impede que se exerça o cargo de tuxaua, função esta que Leuma pensa em voltar a exercer, dizendo que “se tiver oportunidade de ser tuxaua estou pronta para ir e enfrentar”. Afirmo que ela seria um tuxaua superespecializada, devido a toda essa formação e experiência que acumulou. Por ser mulher, Leuma já

---

onde Leuma trabalha, será abordada mais detalhadamente no próximo capítulo, mas de fato ali é um lugar em que metáforas bélicas como “luta” são frequentemente substituídas por “diálogo” ou, o que é mais comum, pelo seu simulacro. Não obstante, como se viu no depoimento anterior, seria errôneo afirmar que em Roraima a “luta” perdeu força, seja na prática ou no discurso, uma vez que segue viva e forte nas organizações que se propõem a uma postura mais *combativa*.

venceu a eleição para tuxaua uma vez, concorrendo com vários homens, no que entende ter sido uma escolha da comunidade para enfrentar o problema do alcoolismo, que afeta muitos homens inclusive os que são indicados para tuxaua. Leuma pretende usar os conhecimentos que adquiriu em prol do desenvolvimento e da união de sua comunidade, que hoje está, como muitas outras, em uma relação prejudicial de dependência econômica de governos e políticos: “a minha visão é de voltar para comunidade e ter essa visão de produção junto com a população de uma forma coletiva que dá para crescer, dá para melhorar, mas as dificuldades elas surgem quando a gente impõe”. A postura afirmativa se manifesta também no meio acadêmico, enquanto estudante de graduação, exigindo o cumprimento dos direitos garantidos aos indígenas, como o respeito a sua cultura. Leuma estuda Direito na faculdade Estácio/Atual, uma instituição particular, pagando as mensalidades do próprio bolso, como fez no curso anterior, Administração. Quando perguntei se a Estácio tinha um levantamento da quantidade de alunos indígenas matriculados, ela me respondeu assim:

Ainda não tem. Aí eu até falei para eles, sugeri que a gente poderia estar vendo quantos indígenas tem. Falei também que na Administração a minha colação foi normal, como todos, agora em Direito eu quero uma diferenciada. E eles “Mas por quê?”, e eu disse “Porque eu sou indígena e eu tenho o meu direito”. [risos] Aí eu disse que eu quero estar a caráter, ter uma colação diferenciada, e aí disseram “É, a gente pode ver” e eu disse que “Não, mas eu tenho, se eu quiser fazer assim eu tenho direito”, né, é a minha escolha. (...) Aí eu falei para eles “É por isso que eu estou fazendo Direito, né” [idem].

Ambos os exemplos aqui expostos, Maria das Dores e Leuma, são antagônicos e complementares: a forma de atuação (uma mais institucional e outra mais ativista) e a organização de que fazem parte (CIR e APIR) apresentam diferenças consideráveis entre si. Uma é uma jovem de trinta e poucos anos, a outra já tem um filho de vinte. Uma está na Universidade Federal, a outra estuda em um particular. Mas essas duas mulheres são também pontos referenciais diversos de um mesmo movimento, compartilham o discurso politizado, a afirmação dos direitos indígenas e o desejo de trabalhar para o desenvolvimento de sua comunidade. Ambas usam a universidade não apenas como um investimento pessoal para alcançar o sucesso profissional e o bem estar econômico, mas principalmente com o intuito de fortalecer a “causa comum” dos povos indígenas. O ingresso na universidade é tratado por elas como um acontecimento posterior ao engajamento nas comunidades e organizações, e geralmente a decisão pela vida acadêmica conta com o apoio destas para se concretizar.

Se a educação formal é, já faz algum tempo, um elemento indispensável na luta do movimento indígena em Roraima, e se seus quadros cada vez mais são investidos desse tipo de formação, isso não começa com lideranças ou seus descendentes entrando nas universidades. Muita coisa teve que acontecer antes que os cursos da UFRR abrissem vagas específicas para indígenas através de um vestibular diferenciado, ou que se criasse o Instituto Insikiran, ou para que se firmasse um convênio entre as organizações indígenas e algumas instituições particulares de ensino superior.

Creio ser necessário, neste momento do texto, voltar alguns passos e retomar o que foi a luta indígena pela construção de uma educação escolar diferenciada, ou seja, de uma escola que seguisse os seus propósitos autônomos e valorizasse as culturas e línguas indígenas. O quadro relativamente animador que um observador como eu pude encontrar nos últimos anos decorre de um longo processo – é sempre assim – de mobilização, busca de aliados e negociações, em que transformações locais ocorrem simultaneamente a outras de âmbito nacional na área da educação, tudo isso sendo significado pelos indígenas de Roraima em novas práticas e discursos.

### **3.4. Educação Escolar Indígena: presente, passado e futuro**

A professora Maria Auxiliadora de Souza Melo é quem nomeia a Biblioteca Central da UFRR, num explícito reconhecimento, entre outras coisas, pelos seus esforços na criação do Instituto Insikiran<sup>74</sup>. Antes de realizar sua pesquisa de mestrado e se mudar para Boa Vista, auxiliadora entrou em contato com a educação indígena em Manaus, ainda nos anos 1990. Ali, enquanto lecionava no ensino médio, começou a assessorar organizações indígenas, dentre as quais o Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), formado por jovens indígenas que estudavam em Manaus, e assim passou a se envolver com as dificuldades e reivindicações de acesso e permanência de indígenas na universidade. Foi nas atividades junto ao MEIAM que ela pode “perceber o dilema vivido pelos jovens indígenas: estudar na cidade para ajudar seu povo a melhorar

<sup>74</sup> No Diário Oficial de Roraima de 09/09/2003, à p. 21, por ocasião do Prêmio Notoriedade Cultural, entregue pelo governo do estado, consta a seguinte nota a respeito da Professora Auxiliadora: “Maria Auxiliadora de Souza Melo, amazonense, mestre em Antropologia, desenvolvia suas atividades profissionais na Universidade Federal de Roraima. Em 2000, por iniciativa de algumas organizações indígenas, a UFRR realiza cursos de extensão como parte do processo de formação continuada para professores indígenas, culminando com a instalação do núcleo Insikiran cujo objetivo maior foi criar o Curso de Formação Superior de Educação Intercultural Indígena, iniciado em julho de 2003. Durante todo esse processo, um nome deve ser mencionado quando se falar em núcleo Insikiran. Trata-se da professora Maria Auxiliadora que à frente da coordenação dos trabalhos fez este sonho se transformar em realidade. E, como num misto de missão cumprida e a capacidade de que tudo poderia ser concretizado, Maria Auxiliadora falece prematuramente dias após a aula inaugural do Curso de Formação Superior de Educação Intercultural Indígena” (Fonte: <http://imprensaoficial.hospedagemdesites.ws/diarios/doe-20030909.pdf>).

seus instrumentos de reivindicação por direito, inclusive o de educação intercultural” (MELO, 2000, p. 14). Foi com a experiência acumulada em Manaus que Maria Auxiliadora chegou em Roraima, em março de 1997, após ter participado de dois encontros organizados pelo CIR dois anos antes. Percebeu que os conflitos no estado tinham “a terra como pano de fundo” (p. 17), o que não era diferente ao se tratar do problema das escolas. Auxiliadora voltou-se para a educação indígena em Roraima, e esse foi o tema de seu mestrado em Educação pela Universidade do Amazonas, tendo realizado sua pesquisa num momento em que a universidade ainda era uma caixa hermética para quase todos os indígenas de Roraima. Ainda no ano de 1995, na XXIV Assembleia Geral dos Tuxauas, por exemplo, auxiliadora destacou que, para o movimento indígena do estado, “a Universidade está se revelando um caminho errado, pois demonstra preconceito cultural” (p. 19), como fizeram constar no relatório final da reunião.

Ao optar pelo mestrado, Maria Auxiliadora já estava certa de que iria trabalhar junto às principais organizações indígenas voltadas para o assunto, o CIR e a OPIR, “a fim de identificar os processos de construção da escola indígena, como possibilidade de autonomia e de afirmação de identidade, na dinâmica das relações interculturais” (p. 20). Além disso, auxiliadora apontava para a natureza formadora dessas organizações indígenas em suas reuniões e atividades, desenvolvidas com base em valores que ela define como *consciência coletiva e trabalho comunitário*. Nos termos dessas organizações, a educação indígena é algo que se dá pela *socialização*. Ou seja, ao se tornarem espaços de engajamento e participação, “CIR/OPIR constituem-se em escolas culturais de formação, onde são preparadas as lideranças para assumirem o gerenciamento dos novos projetos das malocas e das próprias organizações” (p. 24). Submetidos a uma escolarização que nada mais era do que outra face da dominação colonial – a sua face epistêmica, voltada para o “ensinamento de valores alienígenas” (p. 26) –, a resposta dos povos indígenas de Roraima veio na forma que lhes é característica, a união e valorização de suas diferentes culturas no combate à discriminação. Assim, “os povos Macuxi/Wapichana uniram-se pelas circunstâncias coloniais num projeto de organização indígena moderno, cujo símbolo principal é a resistência” (p. 10).

Como escreveu auxiliadora (Melo, 2000) em sua dissertação, a escolarização dos Macuxi e Wapichana pode ser lida sob a chave da *contradominação*, ou seja, o aproveitamento de brechas, ou *fissuras*, existentes no sistema de dominação colonial contra esse próprio sistema – o mesmo que se dá com a adoção da linguagem formal dos direitos por grupos oprimidos – numa espécie de *jogo*:

a problemática atual da educação escolar dos povos Macuxi e Wapichana de Roraima, articulada a paradigmas oficiais de educação, considerando que na

história da colonização a dominação não se dá de forma fechada mas, ao contrário, é tecida com possibilidades de “fissuras”, que canalizam movimentos de “contradominação”, quando, por exemplo, o colonizado utiliza-se da língua do colonizador para reclamar direitos que lhe foram negados, culminando assim num “sistema de jogo” articulado na ordem social dos povos Macuxi e Wapichana em um ritmo de disputa, assimilação e conquistas (p. 5-6).

As primeiras escolas implementadas nas comunidades indígenas foram obra do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), ainda nos anos 1930<sup>75</sup>. Além delas, com a chegada da Ordem da Consolata, tem início em 1949 o internato de indígenas da Missão São José, na comunidade Surumu. Nos anos 1960 a Igreja Católica decide instalar outras onze escolas entre os Wapichana e Macuxi. Com os anos 1970 e o início da mobilização do movimento indígena (assunto já abordado neste capítulo) o governo do Território decide tomar para si a responsabilidade pela educação escolar indígena, assumindo o controle das escolas existentes e criando outras nas comunidades. Por não terem qualquer preocupação com os modos indígenas de vida, por levarem à imposição de um espaço próprio e uma temporalidade específica para as relações de ensino e aprendizagem, antes travadas na convivência cotidiana dos pequenos com os mais velhos na comunidade, essas primeiras escolas eram elementos invasivos e desagregadores das formas tradicionais da socialidade indígena, alterando bruscamente a dinâmica das aldeias (NÖTZOLD; MAIA, 1999). Mais do que isso, segundo essas duas pesquisadoras, “as escolas tornam-se o principal meio de descaracterização das culturas indígenas” (Idem, p. 469).

Esse quadro só iria mudar com uma nova dimensão da mobilização indígena, articulando lideranças, professores e comunidades em torno da “escola que queremos” (para um histórico dessa mobilização, ver Anexo I). Maxim Repetto, um dos professores da UFRR comprometido há anos com o ingresso de indígenas na universidade e com a criação do Instituto Insikiran, ressalta a profunda transformação que a escola sofreu a partir do crescimento do movimento indígena local, que passou a levantar bandeira da educação indígena específica e diferenciada. As comunidades passaram a questionar o modelo de educação escolar até então oferecido, de viés disciplinar e integracionista. As críticas ao modelo escolar antigo incluíam os métodos de ensino ultrapassados, cruéis e violentos, professores em maioria não-índios, e o menosprezo da língua e cultura indígenas, que acabavam por transformar a escola em um agente responsável pela “dominação cultural e a submissão política e social” (REPETTO, 2008, p. 30). Assim,

<sup>75</sup> Apesar de algumas iniciativas do SPI na década anterior, na Fazenda Nacional São Marcos, de alfabetização e ensino de tarefas manuais para indígenas, no intuito de formar mão de obra para as fazendas (REPETTO, 2008, p. 28-9).

embora a educação escolar nas comunidades indígenas foi imposta como mais um instrumento de controle do sistema nacional sobre os povos indígenas, no contexto mais amplo da “integração nacional”, ela foi se transformando ao longo do tempo em necessidade e reivindicação, por meio da qual, se busca, a partir da perspectiva indígena, moldar ferramentas de sobrevivência e de luta (Idem, p. 27).

Já em 1972 e 1975 são formadas, na Missão Católica no Surumu, as primeiras turmas de professores indígenas para lecionar, respectivamente, até a 4ª e até a 8ª série, iniciando assim a substituição dos professores não-indíios. Mas é somente a partir de meados da década de 1980 que uma atitude é tomada pelo Governo Federal, a partir de um debate nacional que ficou conhecido como o *Dia “D”*, ocorrido em 1985, no qual lideranças e professores indígenas aproveitaram para apresentar suas críticas e propor mudanças que incluíam, sobretudo, a formação e a contratação de professores indígenas e o direito de ter aulas na própria língua (Idem, p. 30).

Em Roraima o debate do Dia “D” foi realizado pela Secretaria Estadual de Educação e ficou conhecido como “*Que escola temos? Que escola queremos?*”, voltando-se para as três áreas da educação no estado: urbana, rural e indígena. A subcomissão encarregada da questão indígena entrou em contato com os tuxauas interessados e com entidades simpatizantes da causa indígena, conseguindo reunir representantes de 48 comunidades para debater o assunto em Boa Vista, em setembro daquele ano (NÖTZOLD; MAIA, 1999). Esses eventos são lembrados ainda hoje por lideranças que participaram das reuniões, contando com certo orgulho como se deu a conquista da educação indígena diferenciada. A professora indígena e historiadora Delta Souza Maia, do povo Wapichana, juntamente com sua orientadora de mestrado, escreveu sobre o assunto:

Sem dúvida, o “Dia D” representou o marco da mudança de rumos na educação escolar indígena de Roraima; possibilitando uma reflexão crítica em torno do tema. Momento importante às lideranças nativas, que mostraram compreender que através de uma educação específica, muitos sonhos podem realizar-se. Enfim chegaram à conclusão, que as escolas nas áreas indígenas, pensadas e impostas pelos brancos, contribuíram para descaracterizar as culturas nativas, preconceituosamente consideradas inferiores e não apenas diferentes, impondo assim o modelo da sociedade envolvente, pretensamente considerado superior. De modo geral, todas as reivindicações de professores e tuxauas foram aceitas e vistas como justas. Essa atitude

por parte dos profissionais do governo deixou claro que os Técnicos Educacionais envolvidos com o ensino do interior conheciam o problema de longa data.

A partir de então os indígenas passaram a reivindicar “escolas verdadeiramente indígenas”, idealizadas, implantadas e com direção própria. As novas escolas deveriam ter currículo específico e diferenciado com a finalidade de: respeitar a identidade étnica dos vários povos indígenas em Roraima e suas peculiaridades sócio-culturais; serem voltadas para a realidade e a necessidade das comunidades, veicular dados, informações e conhecimentos referentes à sociedade nacional para que possam lidar com a situação de contato existente (Idem, p. 471).

As mudanças encadeadas pelo “Dia D” são imediatas, com a criação, no ano seguinte, do Núcleo de Educação Indígena – NEI dentro da Secretaria de Educação. A Constituição Federal de 1988 enfim reconhece o direito das comunidades indígenas de utilizarem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210, §2º) no ensino fundamental. A partir daí, ocorrem simultaneamente uma evolução institucional (em que a atribuição sobre a educação indígena deixa de ser da Funai e transfere-se para o MEC e Secretarias Estaduais de Educação) e uma organização crescente dos professores indígenas, que criam associações e conselhos voltados para a luta pela Educação Escolar Indígena (EEI), culminando no surgimento, em 1990, da OPIR, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima. Esta se tornaria o braço do movimento indígena voltado para as demandas por educação, realizando assembleias e promovendo seminários para debater e dar subsídios ao assunto<sup>76</sup> (REPETTO, 2008; CARVALHO et al., 2008).

Outro movimento concomitante às transformações por que passava a EEI foi, na verdade, um duplo movimento populacional: enquanto os brancos deixavam as TIs demarcadas e homologadas, através do processo de desintração, crescia a população indígena nessas mesmas terras, o que gerou, em alguns lugares, maior pressão sobre os recursos naturais e maior desmatamento para a abertura de novas roças, levando também ao limite as tecnologias tradicionais de produção de alimentos. Assim, é cobrado da escola indígena que esta ajude a preparar os jovens para encarar os desafios locais e presentes, ensinando-os novas tecnologias que, combinadas com as tecnologias tradicionais, tornem possível às famílias viver e produzir dentro das comunidades. Para além de uma necessidade imediata pela

<sup>76</sup> No ano seguinte à sua criação, os membros da OPIR, junto com colaboradores, escrevem o *Plano Diretor da Educação Indígena de Roraima*, cujo primeiro objetivo trazia claramente: “a escola indígena deve se tornar verdadeiramente indígena, deve ser voltada para a comunidade toda e deve atender às necessidades da mesma. Com isso se pretende deixar de lado as ações paternalistas e caminhar junto à autonomia, resgatando a cultura, a língua, os usos e costumes, as tradições dos vários povos indígenas de Roraima” (Fonte: MELO, 2000, Anexo L).

sobrevivência, isso implica em fortalecer a autonomia das comunidades indígenas perante laços clientelistas e relações de dependência política e eleitoral com os governos locais (REPETTO, 2008). Dessa forma, percebe-se que a EEI está longe de ocupar um espaço secundário ou isolado dos demais dentro das sociedades indígenas; pelo contrário, o processo de ensino é de uma importância estratégica para essas sociedades, seja na resolução de problemas internos ou no campo das relações interétnicas – se é que essa divisão faz algum sentido para o cenário das políticas indígenas em Roraima.

Penso que seja isso o que Antonella Tassinari (2001) queira dizer ao sugerir considerarmos a escola indígena como uma *fronteira*, ou seja, “um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais(...) e as tradições indígenas” (p. 47). Tassinari defende que, para os povos que passaram por processos de escolarização, a escola não é algo totalmente alheio e nem está completamente inserida nas culturas indígenas, mas “é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas” (p. 50). Do ponto de vista da antropologia, por sua vez, a escola indígena seria ainda uma “janela aberta para novos horizontes”, permitindo-nos pôr em perspectiva “nossos próprios mitos científicos” (Idem). Inspirada no modelo de *fronteira étnica* de Fredrik Barth, em que a definição de um grupo tribal se dá mais por suas relações sociais (interétnicas) com outros grupos do que por seu escopo cultural, Tassinari é clara ao retratar a escola indígena como “espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas” (p. 64-5). Essa visão traz a vantagem de evitar que vejamos a escola como um objeto estanque, unidimensional e unidirecional, pois como fronteira ela permite fluxos e até a “osmose” de saberes e pessoas. Concordo que a escola seja esse espaço de trocas e que ela funcione como portas e janelas importantes nesse vai e vem. Mas acredito que, mais do que um espaço ou uma abertura por onde passam diversas substâncias, a escola indígena funcione como um motor, sendo ela mesma a propulsora de forças para fora e para dentro da comunidade, podendo “girar” em sentidos ou funções diversas – trabalhando ora para a imposição colonial de matérias estranhas ora para a construção da autonomia indígena. E uma das peças mais importantes nessa máquina, não há como negar, é o professor.

Em Roraima, com a escola indígena diferenciada, surge uma nova figura dentro das comunidades, que irá assumir um papel de crescente importância e protagonismo nas relações pessoais, nas questões coletivas e nos planejamentos futuros. Trata-se do(a) *professor(a) indígena*. Essas mulheres e homens indígenas encarregados da educação das crianças e jovens se tornarão não apenas referências na comunidade, mas serão algo como condutores desta nos processos de revalorização cultural e linguística, de comunicação com o mundo dos brancos, de elaboração e desenvolvimento

de projetos. A escola, que já havia sido um motor do colonialismo, passa a girar em sentido contrário. É como o professor indígena, do povo Macuxi, Fausto da Silva Mandulão, observa:

Este modelo de educação em terras indígenas passa a ser um espaço político de reivindicação das lideranças indígenas interessadas em construir novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade nacional. Assim, a escola passa a ser um projeto de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização de práticas tradicionais. O envolvimento da comunidade, o uso das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos constituem elementos fundamentais da nova prática escolar.

Nesse contexto, a *formação dos professores indígenas* passa a ser uma reivindicação essencial no conjunto da reconstrução do velho paradigma de educação tradicional de escola, na medida em que este profissional representa um novo *status* político dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo fora da aldeia (MANDULÃO, 2003, p. 133).

Participando de uma publicação do Ministério da Educação em 2003 sobre diversidade e educação, Mandulão apontava para o risco de programas de ensino que priorizam a titulação individual, em detrimento da preparação para a vivência em comunidade, funcionarem como verdadeiras “portas de saída de jovens indígenas para as cidades” (Idem, p. 137). A educação escolar como um todo, e especificamente as universidades, seriam facas de dois gumes no que corresponde aos interesses comunitários. No caso desse debate, anterior à implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades federais, é interessante notar que Fausto Mandulão já considerava o sistema de cotas como algo que “não atende nossas reivindicações de uma formação superior diferenciada e específica à nossa realidade” (Idem, p. 136), argumentando que apenas a entrada na instituição de ensino superior não é suficiente. O desafio permanece sendo o de transformar a vivência dentro de uma instituição voltada para a formação individual, a apreensão de técnicas e saberes ocidentais modernos e para a atribuição ao acadêmico de um “título”, por meio do diploma de curso superior, em algo que não corte – pelo contrário, fortaleça – os vínculos desse acadêmico com a comunidade de origem, oferecendo alguma utilidade para os interesses e necessidades desta.

O movimento indígena em Roraima não demorou a perceber a formação escolar como um elemento crucial na conciliação de interesses

diversos, ao mesmo tempo em que percebeu no estudo também uma barreira a ser superada para que os vínculos familiares e comunitários não fossem perdidos. Como notou a professora wapichana Delta de Souza Maia, uma das primeiras indígenas a obter o título de mestrado no Brasil, em sua dissertação de 2001, publicada em livro anos mais tarde, a opção pela escolarização implicava em sentimentos antagônicos:

Em janeiro de 1993, reunidos em Assembleia Geral, os tuxauas e outras lideranças indígenas manifestaram-se preocupados e ao mesmo tempo esperançosos pela criação de cursos profissionalizantes a níveis de 2º Grau para as regiões de Maturuca, Malacacheta e São Marcos. Esta reivindicação foi devida à saída de muitos jovens rumo à cidade, situação que de longa data vem gerando preocupações aos pais, pois, estes reconhecem que a maioria dos que saíram com o objetivo de estudar, depararam-se com inúmeras dificuldades; outros interesses passaram a existir e muitos foram os que relegaram o estudo a um segundo plano.

Muitos jovens Wapixana, como os da Serra da Moça, que saíram de suas aldeias com a intenção e a promessa de estudar ou trabalhar, ganhar dinheiro e um dia retornar às origens, por diversas razões, não conseguiram fazer o caminho de volta. Este fato que vinha desenvolvendo-se há bastante tempo, acelerou-se nas duas últimas décadas, sendo um dos problemas que mais angustiam os idosos e as lideranças indígenas (MAIA, 2014, p. 39).

A preocupação com o futuro é um assunto constante nas comunidades, incluídos aí os jovens e suas famílias, além de anciãos e lideranças, implicados e interessados na dura e arriscada tarefa de enviar os filhos à escola, investimento que ainda não se demonstrou suficientemente e explicitamente capaz de produzir um retorno positivo certo, o que acaba por gerar ceticismo e reclamações a respeito da efetiva utilidade da escola. O desejo de concluir o ensino escolar e chegar a uma universidade, entretanto, é visível entre os jovens indígenas de Roraima<sup>77</sup>. Nas falas dos adultos e dos indígenas mais velhos, por sua vez, o desejo de “uma vida melhor” para os seus filhos e netos – talvez fundamentado na lembrança de um passado de exploração e trabalho duro nas fazendas, ainda muito próximo e não de todo superado – parece justificar o empreendimento. É o que também observou

<sup>77</sup> Um levantamento sobre a demanda por Ensino Superior nas comunidades indígena, feito pelo Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior (sobre o qual falarei no próximo capítulo) perguntou a 145 alunos que estavam cursando ou haviam concluído o Ensino Médio, em 20 comunidades diferentes, se tinham o desejo de fazer um curso superior. Todos responderam afirmativamente, sendo que os cursos mais pretendidos foram os da área da saúde (enfermagem e medicina), direito, administração e biologia (FERNANDES, 2009).

Alessandro Oliveira, na comunidade Jacamin, que está no limite territorial entre o estado de Roraima e a República da Guiana, por meio de um episódio muito esclarecedor presenciado por ele:

Em conversas com pais de alunos e ex-alunos percebi que a expectativa de muitos destes pais, ao mandarem os seus filhos para escola, é de que os estudos possam lhes garantir um futuro melhor, um bom emprego e uma renda que permita aos filhos viver uma vida que consideram melhor do que a deles próprios, que se traduz em ter de se dedicar ao duro trabalho sob o sol, na roça. As expectativas de muitos estudantes também seguem neste sentido: a dedicação aos estudos é vista como uma forma de construir um futuro diferente da realidade vivida pelos pais. Isso ficou claro em um evento da escola realizado em 2011 quando ocorreu um concurso para escolher a rainha e o príncipe da festa. Como é de praxe neste tipo de eventos foi realizado um desfile das candidatas e candidatos. Na medida em que cada um entrava em cena, o mestre de cerimônia lia ao microfone um breve perfil sobre cada um deles (descrevendo o que cada um mais gosta de fazer, qual a cor e time prediletos e seus sonhos). A maioria destes jovens expressou o sonho de serem médicos, advogados, professores. Todos sabem que é um caminho árduo. Muitos estudantes que terminaram o ensino médio não seguiram o caminho da universidade e ainda estão procurando uma continuidade para todo esforço de terem estudado até este nível. O aumento do número de alunos que concluíram o ensino médio e estão deixando a comunidade rumo à cidade em busca de oportunidades também tem provocando reflexões entre os professores sobre o sentido da educação escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 229-230).

Apesar de os sonhos por uma carreira profissional estarem manifestos por esses jovens indígenas, Alessandro Oliveira não deixa de ressaltar que são bem poucos os que conseguem ingressar na universidade, e que a maioria dos que terminam o ensino médio volta a trabalhar nas fazendas ou então migra para a cidade para exercer trabalhos de baixa remuneração. Isso acaba produzindo o questionamento desses próprios alunos “sobre a dedicação de tantos anos de estudo quando precisam trabalhar na roça, exatamente como seus avós e seus pais” (Idem, p. 228). Se não cumprem com a promessa de garantir “uma vida melhor”, os conhecimentos ensinados pela escola passam a ter sua finalidade posta em xeque, uma vez que também são criticados por não valorizarem devidamente o modo de vida e os saberes locais dos indígenas.

O movimento de êxodo dos jovens que optam por sair das malocas em direção à cidade, entretanto, ultrapassa – seja em anterioridade, em amplitude, em objetivos almejados ou em efeitos produzidos – a mera busca por ensino universitário, já que esta é uma oportunidade ainda muito restrita dentro do universo indígena em Roraima. De certa forma, essa evasão cria uma preocupação que afeta toda a comunidade, incitando à manifestação dos mais velhos e de lideranças indígenas, naquilo que talvez pudesse ser descrito como uma espécie de conflito geracional. Isso não deixa de produzir suas próprias contradições, num movimento necessário e incessante de rompimento e continuidade, uma vez que, segundo Farage (2002): “para os Wapishana, o acesso ao conhecimento, à sabedoria, encontra-se, sobretudo, associado à idade: os mais velhos são os que, necessariamente, acumularam o conhecimento pela experiência” (p. 509). A ideia de buscar o conhecimento longe da comunidade – e portanto longe dos mais velhos – não deixa de ser para o jovem Wapichana uma forma de ir atrás de suas próprias experiências e, mais tarde, poder se tornar um *kwad pazo*, uma pessoa sábia, capaz de contar histórias de um tempo vivido; ao mesmo tempo, a busca pelo sustento material fora da aldeia pode estar relacionada ao desejo de manter uma família, outra condição necessária para a plenitude da vida adulta. De acordo com Farage:

Concebendo o conhecimento como um processo necessariamente cumulativo, os Wapishana consideram que um adulto pleno – isto é, um indivíduo com netos – tem o potencial de se tornar um *kwad pazo*, embora não seja normativo desenvolvê-lo. Em suma, o *kwad pazo* é um sábio, e a sabedoria, para os Wapishana, é um derivativo necessário da experiência de vida. Os *kwad pazo* são chamados, bem como se auto-intitulam, jocosamente, *restos de kotuano*, antigos, porque, além de narradores, são igualmente co-participantes de um passado cuja memória os mais jovens não partilham por experiência própria” (Idem, p. 511).

Maria Auxiliadora (MELO, 2000) também ressalta essa peculiaridade na formação dos Wapichana, em que o modo tradicional de aquisição de conhecimento passa pela experiência de vida estendida no tempo e o espaço<sup>78</sup>, para qual é necessária a *saída da maloca*. Assim, ao mesmo tempo

<sup>78</sup> A antropóloga Nádía Farage (1997) já apontava, em sua tese de doutorado, a peculiaridade das formas de aprendizagem entre os Wapichana: “*Aona puaitan amazada* – ‘você não conhece o mundo’ – é a resposta que escutam invariavelmente os mais jovens quando tentam opinar sobre assuntos considerados graves ou que, no mínimo, escapam à sua alçada. A frase bem resume o modo pelo qual os Wapishana concebem a aquisição de conhecimento. *Amazada*, o mundo, é noção que enfeixa espaço e tempo e, deste modo, tem duplo sentido: de um lado, significa que alguém que ainda não correu o mundo, por isso não o conhece; de outro, significa que alguém ainda não o viveu o tempo suficiente para conhecê-lo. Conhecer espaços mais amplos do que

que a escola entra fisicamente na comunidade, transformando-a e sendo transformada pelas dinâmicas internas, o impulso para fora, o processo de tronar-se sábio – um *kwad pazo* – passa a contar, além de outros ambientes externos de aprendizado “de vida”, com a experiência escolar externa à comunidade. Essa posição pode ser ocupada por outras escolas em comunidades mais equipadas, pelos centros de formação do movimento indígena, pelos cursos de nível técnico e hoje, cada vez mais, pelas universidades. Auxiliadora afirma que “atravessar fronteiras de experiências diferentes às vividas na maloca, seja na fazenda, no garimpo, na política, na Igreja, no mercado ou na escola, é mais um processo de aquisição de saber que um apagamento de identidades” (p. 39). Se a princípio esse sistema foi utilizado para a formação de lideranças políticas, hoje também são os acadêmicos indígenas quem exercem a função de trazer os novos conhecimentos que apre(enderam) do mundo não-indígena, ou como melhor define Auxiliadora, *dos mundos de longe*:

Como em uma caçada, lideranças Macuxi e Wapichana saem de suas malocas, respaldados pela credibilidade dos membros do grupo e protegidos pela força de suas crenças, para desbravarem o “mundo encantado” do capital, conhecendo seus segredos e magias, que encantam e desencantam os indígenas. Assim, revelando parte de seus segredos ao mundo e aprendendo sobre os mitos dos brancos, seus perigos e seus eldorados, as lideranças Macuxi/Wapichana trazem para suas bases, informações dos mundos de longe (p. 40).

Hoje há quem tema e há quem tente a conversão dos povos indígenas ao “capitalismo” e, para ambas as hipóteses, está claro que a ida dos indígenas à cidade representa um grande e irreversível passo na “perda/ganho da cultura”, o que apenas mostra que essas correntes antagônicas são dois lados da mesma *moeda*<sup>79</sup>. Assim, nem os ideólogos do progresso,

---

a própria aldeia de origem constitui, é certo, fator respeitável de conhecimento. É de praxe que rapazes solteiros viajem pelas outras aldeias no Brasil ou na Guiana, ou a trabalho em fazendas e garimpos que se espalham pelo território Wapichana: comumente, na volta, trazem consigo a esposa e o conhecimento de curas espetaculares, bem como um repertório expressivo de narrativas aprendidas à noite em volta das fogueiras” (p. 135).

<sup>79</sup> Mesmo que pesquisas antropológicas relevantes demonstrem não ser o caso de os indígenas estarem “virando brancos” ou desejando isso com o consumo crescente de mercadorias industrializadas. Cesar Gordon (2006), por exemplo, demonstra que o interesse dos Xikrin pelas coisas produzidas pelos brancos não quer dizer que haja um desejo de ser como eles ou de viver em seu mundo: “ao mesmo tempo em que reconhecem a capacidade dos brancos de produzir coisas belas, os Xikrin parecem duvidar da capacidade deles de produzir pessoas belas ou de fazerem sua própria sociedade bela” (p. 299). O uso dessas mercadorias dentro da aldeia, longe de permitir uma acusação de “consumismo” por parte dos índios, seguiria uma lógica própria, estando voltado para “agradar as pessoas e marcar laços de parentesco e relações sociais. Presentear os parentes é uma forma de reconhecê-los, ‘lembrar deles’, ‘pensar neles’, como disse

com fortes representantes à esquerda e à direita, nem os defensores daquilo que supõem ser a vida indígena pura e intocada, optam por olhar para esses movimentos intensos de coisas e pessoas a partir de um sistema indígena de circulação, significação e aprendizado. Isso os impede de perceber que “[t]alvez o principal desejo indefinido e silenciado dos indígenas, na história das conquistas coloniais, seja o tráfico de conhecimentos, de informações, de tecnologias, o tráfico de saberes” (MELO, 2000, p. 44). Pode-se perguntar se o interesse desses *traficantes de saberes* por outros mundos não traz em si o potencial de ameaçar o seu próprio mundo, uma vez que isso pode confundir os pensamentos do indígena, desviando-o daquilo que é verdadeiramente importante para sua cultura. Realmente, alguns indígenas mais velhos falam exatamente isso, e não são poucos, sobre os jovens que vão morar na cidade ou que adotam um estilo de vida “urbano” na maloca, deixando de participar das atividades comunitárias e não valorizando a “cultura e a tradição” – acusação essa que atormenta também alguns acadêmicos indígenas, como abordarei mais à frente. Acredito, porém, que o esforço indígena em “domesticar” a escola e o meio acadêmico esteja baseado justamente na convicção de que vale à pena continuar enviando seus exploradores e coletando informações, num escopo que não se limita à sociedade nacional envolvente, mas abarca outros povos, outros países, o planeta (por enquanto no singular). Como desenvolve Auxiliadora:

Assim como os pajés que saem para o mundo dos espíritos em busca de respostas, de explicações sobre fenômenos epidêmicos, sobre casos particulares de morte, feitiçarias, enfim, sobre a vida social do grupo, também muitos parentes saem, fazem expedições de descobrimentos por muitos vieses de interpretação e de significação, a fim de trazer coisas, especiarias, trazer novidades de longe, de outros povos, que possam revelar novos segredos e ampliar os horizontes de possibilidades de se pensar as tramas da vida cotidiana (p. 56)

O *caçador* e o *pajé* são assim as figuras indígenas de referência com as quais podemos pensar a relação desses povos com o conhecimento. A escola é definitivamente um elemento alienígena e que pouco ou nada contribui nesse universo da caça e das relações com os espíritos. Mas aqui a questão não é a dos conteúdos “que não se aprendem na escola” vs. os conteúdos escolares. Se queremos traçar uma compatibilidade possível entre esses sistemas de conhecimento, creio que devamos olhar, em vez do conteúdo, para

certa vez um dos chefes” (Idem, p. 302). Além do mais, as mercadorias seriam internalizadas como objetos rituais, utilizados na produção de “pessoas belas” e de diferenciação interna. A incorporação de objetos ocidentais produz de fato alterações nos modos de vida indígenas, porém isso se dá de acordo com as suas tradições e lógicas próprias, em um processo similar ao que foi observado por etnólogos em outros povos amazônicos (HOWARD, 2002; VELTHEM, 2002).

a *atitude* (tanto a ideal quanto a efetiva) dos indígenas perante os mesmos. Sem dúvida ambas atividades, caça e xamanismo, envolvem muitos perigos e truques, requerem iniciação, preparos e habilidades especiais, demandam atenção, esperteza e uma postura respeitosa e cuidadosa quando se está fora da aldeia (ou do corpo). Além disso, é a busca por sinais e respostas e a descoberta de segredos que fazem dessas atividades, essenciais ao mundo indígena, verdadeiras máquinas de conhecer o mundo – sendo a busca pelo conhecimento algo compartilhado por toda a humanidade. Isso faz com que a postura exigida pelos sistemas tradicionais de conhecimento seja transponível e mesmo aplicável ao mundo escolar ou urbano. E se a escola é alienígena, o mesmo não se pode dizer da *escola indígena*, algo que figura nas falas e documentos das lideranças como um resultado dos seus esforços, uma construção – ainda que inacabada e imperfeita – feita por e para eles. Como diz Maria Auxiliadora, o adjetivo *indígena* não aparece à toa no discurso de lideranças e professores, uma vez que dele “pode-se inferir que o entendimento desses representantes e da comunidade em geral, sobre a escola, é que está pertence ao mundo indígena” (MELO, 2000, p. 109).

Maria Aparecida Bergamaschi (2012), por sua vez, recusa a ideia de passividade dos indígenas ao adotarem o sistema escolar de ensino, apontando para a reapropriação que os povos indígenas fazem da escola para transformá-la ou, como sugere a autora, *fagocitá-la*<sup>80</sup>. Não se trata, portanto, de dar ao mundo dos brancos um protagonismo imerecido, ou um caráter único e especial nas trajetórias históricas das sociedades indígenas, e sim de reconhecer que muito do que essas sociedades hoje elaboram – pelo menos os Macuxi e Wapichana, para ficar só em Roraima – diz respeito à retomada (política, territorial, simbólica) de espaços de vivência e de poder que lhes foram subtraídos nos últimos dois séculos pela ocupação colonial do Estado. É assim que podemos ver esse interesse indígena pela educação escolar como um processo genuinamente local, ou “nativo”, a partir da importância central que o espaço escolar e o meio acadêmico passam a exercer nas comunidades atuais, dando-lhe significados e funções específicas de acordo com suas necessidades históricas e culturais.

Na etapa atual da história dos povos indígenas em Roraima, o “encontro” com a educação formal e a construção da Educação Escolar Indígena está em plena atividade, situa-se entre suas principais preocupações e exerce considerável força em seu movimento político e organizações. Tal etapa culmina – até o momento – com o acesso às universidades, para o

<sup>80</sup> Nas palavras de Bergamaschi: “A escola é um bem cultural criado na e pela sociedade ocidental moderna. Mesmo que, em muitas situações, tenha sido imposta aos povos indígenas, é uma instituição que foi e continua sendo requisitada por essas sociedades. Porém, as comunidades indígenas não a recebem passivamente, mas transformam-na, fagocitam-na e dela se apropriam. Compreendo que cada povo ou cada comunidade indígena confere sentidos próprios à escola, apropriando-se dela e tornando-a também sua. (...) Portanto, ao longo da história, nos mais de cinco séculos de contato, a escola foi apropriada pelas sociedades indígenas, não sem conflitos, tensões, negociações e empréstimos recíprocos, especialmente porque foi imposta de fora para dentro como mais um instrumento para dominação” (BERGAMASCHI, 2012, p. 48).

que a grande referência é a Universidade Federal de Roraima, seja por seu tamanho e *status*, pela quantidade de indígenas matriculados e pelas políticas de acesso desenvolvidas. Este será o tema do próximo capítulo.

# A PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

*Sério és*

*Tema da faculdade em que não pode por os pés*

(Emicida)

Neste capítulo falarei sobre alguns dados e experiências reveladoras da presença indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR), das quais tomei conhecimento na qualidade de observador participante. O encontro com pensadores indígenas dentro do meio acadêmico, às vezes no papel de palestrantes, por sua vez, demonstra que essa presença não é apenas física ou uma questão numérica (estatística), mas cada vez mais integra o campo de diálogos, produções e preocupações da Universidade. O espaço acadêmico, portanto, vai sendo transformado, na medida do possível, pois também resiste, por essa movimentação de pessoas, costumes, saberes e práticas. A convivência com não-índios dentro desse ambiente ainda suscita questões problemáticas, como incompreensão, preconceito e manifestações racistas por parte destes. A entrada na Universidade é vista pelas organizações indígenas como um projeto coletivo, resultado de muita luta, debates e reuniões, que culmina na criação do Instituto Insikiran e de vagas específicas para indígenas nos demais cursos. A criação de medidas institucionais que visem garantir o acesso e a permanência de acadêmicos indígenas na Universidade torna-se assim um fator determinante para a continuidade desse processo. A afirmação da identidade indígena, por sua vez, pode ser vista como uma forma de indivíduos e grupos atuarem dentro do cenário interétnico que é o estado de Roraima, produzindo efeitos os mais diversos, inclusive quando essa afirmação parte de uma alta autoridade acadêmica.

### **4.1. Primeiras aproximações ao campo: “acho que estou no lugar certo”**

A UFRR tem três *campi* em Boa Vista, o principal é o campus Paricarana, onde ficam os órgãos administrativos como a Reitoria e Pró-Reitorias, o Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), além da Biblioteca Central, do Restaurante Universitário e da maioria dos

cursos, incluindo o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena<sup>81</sup> – situado próximo a uma das entradas, pela Av. Venezuela, à direita de quem entra. Os outros dois, o campus Cauamé e o campus Murupu, estão fora dos limites urbanos da cidade, após atravessar o rio Cauamé e pegar a BR 174 no sentido da fronteira com a Venezuela. No campus Cauamé funcionam os cursos de Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária. No campus Murupu, localizado na sede da antiga Fazenda Bamerindus, está a Escola Agrotécnica (EAGRO). Conheci somente o campus Paricarana, não apenas por ser o principal e por abrigar o Insikiran, mas também devido ao isolamento dos outros dois ambientes, o que representava uma dificuldade física de acesso. Entretanto, os alunos de Agronomia e dos demais cursos afastados do centro frequentam bastante o campus central, seja para almoçar, utilizar a biblioteca, descansar, utilizar as dependências do Diretório Central dos Estudantes (DCE), ou resolver questões burocráticas como matrícula etc. Pude conhecer muitos desses acadêmicos ali mesmo, num ambiente mais aberto e propício a conversas e interações, algumas das quais muito proveitosas.

**Figura 4:** Fachada do Bloco I, UFRR, pintada pelo coletivo de artistas venezuelano *Urbano Aborigen*



A UFRR, a primeira instituição de ensino superior (IES) a se instalar em Roraima, foi fundada oficialmente em 1989, através do Decreto. nº 98.127, embora já tivesse sido autorizada quatro anos antes, pela Lei nº 7.364/85 – ou seja, antes mesmo da transformação do Território de Roraima em estado autônomo – que previa inicialmente a criação dos cursos de graduação em Agronomia, Geologia, Economia, Administração, Pedagogia e Serviço Social. Hoje a Universidade conta com por volta de quarenta cursos de graduação, além de cursos de especialização, mestrado e doutorado, dividindo-se em ao menos doze Centros Didáticos e Institutos. São mais

de 8 mil alunos matriculados atualmente na UFRR<sup>82</sup>. A paisagem atual do Campus Paricarana, entretanto, veio a assumir a presente forma somente após o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, que direcionou aportes significativos de verbas para investimentos em infraestrutura. Muitos blocos de aulas e prédios administrativos, como o da Reitoria, são relativamente novos, tendo sido construídos nos últimos dez anos com as verbas desse Programa.

Apesar de eu realizar boa parte de minhas observações na própria UFRR, que merece por isso a apresentação acima, a instituição não é o tema de minha pesquisa, e sim o contexto e o ambiente no qual esse tema (cujo termo equivalente em inglês seria *subject*, palavra que quer dizer, ao mesmo tempo, *assunto*, *objeto*, *sujeito*...) por mim escolhido – os acadêmicos indígenas em Roraima – pôde melhor ser acessado e observado, e onde contei com mais abertura de professores, estudantes e funcionários para me inserir. Como mencionei na Introdução, inicialmente meu escopo de pesquisa não se limitava à UFRR, mas tentava abarcar, literalmente, os acadêmicos indígenas de Roraima, o que abrangia também outras IES, públicas e privadas, como a Universidade Estadual de Roraima (UERR), que tem diversos *campi* no interior do estado, ou as Faculdades Cathedral. Acabou que estas outras instituições se fizeram presentes de forma apenas complementar, nas falas de indígenas que por elas passaram ou que nelas estudam – com exceção da UERR, com a qual desenvolvi uma parceria inicial, mas que infelizmente não se prolongou, uma vez que meu principal contato ali dentro solicitou uma licença para aperfeiçoamento profissional durante o período do meu campo.

Quando participei da X Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), em 2015, no Uruguai, no Grupo de Trabalho (GT) em que apresentei meu trabalho (baseado no projeto desta pesquisa) conheci duas jovens pesquisadoras que, como eu, realizavam suas pesquisas de mestrado ou doutorado sobre estudantes indígenas em uma universidade brasileira específica. Mas ambas, ao contrário de mim, pesquisavam em suas próprias universidades, isto é, estavam matriculadas na instituição em que faziam seu trabalho de campo. O fato de eu ser matriculado na UnB e estar fazendo boa parte do meu trabalho de campo nas dependências da UFRR representou, assim, algumas dificuldades para mim no início. Um dos Pró-reitores, à época, sugeriu que eu me vinculasse a alguém de dentro da instituição, uma espécie de tutor para me orientar ali dentro. Nem eu nem meu orientador achamos essa uma boa ideia, pois associar-me logo de início a um nome ou grupo da UFRR poderia dificultar meu acesso aos outros grupos. Acabei conquistando a confiança de muitos profissionais e alunos da UFRR, sem que para isso eu precisasse estar submetido a tais cuidados e mantendo, assim, uma independência que sempre julguei salutar para o trabalho de campo. Alguns funcionários foram muito solícitos em fornecer dados quantitativos – que, afinal, são públicos – que solicitei formalmente, sobre o número de

<sup>82</sup> Mais detalhes sobre a UFRR encontram-se na página da instituição: <https://ufr.br>.

estudantes indígenas matriculados.

Os espaços que frequentei e usei no início eram aqueles “abertos à comunidade”, de livre acesso, e aos poucos fui tendo permissão ou sendo convidado para participar mais ativamente de aulas e eventos. Com o tempo, enquanto ia conhecendo pessoas, fui conhecendo também os meandros institucionais, as disputas internas, os conflitos interpessoais e entre grupos, mas também, em alguns lugares, um forte espírito de cooperação, espaços de diálogo entre alunos e professores, a construção e os esforços de muitos na direção de uma educação superior intercultural. Presenciei muitas atividades acadêmicas interessantes, seja no Insikiran, no Instituto de Antropologia (INAN), no Centro Amazônico de Fronteira (CAF), no Centro de Ciências Humanas (CCH), no próprio DCE, no Auditório Alexandre Borges e em outros lugares do campus Paricarana. Em algumas dessas atividades, participei ativamente, como palestrante ou me apresentando e fazendo perguntas no momento do debate. Nos períodos em que estive em Boa Vista, e sobretudo quando morei próximo ao campus Paricarana, no bairro Aeroporto/Jardim Floresta, pude presenciar parte da vida acadêmica da UFRR: além de seminários, palestras e congressos, enquanto estive lá o campus teve alguns momentos de efervescência, com atividades culturais, manifestações, assembleias, uma greve de professores, uma eleição para Reitor, entre outros eventos que ofereceram uma rica oportunidade de observação e interação.

A primeira atividade de que participei, como ouvinte, coincidiu com minha primeira ida ao estado, ainda em novembro de 2014. Foi o II Seminário Internacional do Programa de Pós-graduação Sociedade e Fronteiras (PPGSOF), evento que foi denominado como *Fronteiras Contemporâneas: desenvolvimento, conflitos e sociabilidades nas Amazônias*, organizado pelos professores do Programa na UFRR. Entrei numa sala de aula no CCH em que estavam sendo apresentados trabalhos no GT sobre conhecimentos tradicionais. Chamou-me atenção a diversidade dos temas explorados e as conexões possíveis com disciplinas acadêmicas ‘clássicas’. Alguns trabalhos eram apresentados por estudantes indígenas da UFRR ou de instituições particulares como a Faculdade Estácio/Atual. Dentre esses trabalhos, por exemplo, um era sobre Economia Solidária: “uma análise da I Feira Indígena Makunaima no alto São Marcos”. Outro sobre Educação Intercultural: “A construção de propostas educativas interculturais: o aproveitamento da casca de mandioca para fazer ração para animais” e ainda um outro sobre “A cultura popular dos indígenas da Amazônia Brasileira na perspectiva dos Macuxi e sua inter-relação com os fenômenos contábeis”<sup>83</sup>. Passei o dia tentando acompanhar o resto da programação do evento, com Seminários Temáticos e Mesas Redondas, aproveitando para conhecer e pegar os primeiros contatos com alguns professores da casa, preparando-me para o campo que faria a partir do início do ano seguinte. Essa pequena amostra, no entanto, já era

<sup>83</sup> Os autores dos referidos trabalhos podem ser conferidos no site do evento: <http://ufr.br/fronteirascontemporaneas/index.php/programacao/grupos-de-trabalhos>.

suficiente para me convencer da quantidade de temas regionais pertinentes para a realização de pesquisas e, também, da qualidade e seriedade dos pesquisadores – mulheres e homens, estudantes e professores, alguns bem jovens, outros não – daquela região do país, tão pouco mencionados nos ‘centros’ como Brasília, mesmo quando o que aqui se debate é o lugar onde eles vivem e trabalham, ou os temas que pesquisam.

Nos meses de fevereiro e março de 2015, morei em Boa Vista na Casa do Estudante do bairro Asa Branca. Pude ficar ali afortunadamente, sem precisar pagar nada além de uma pequena taxa simbólica de manutenção, após conversar com os ‘líderes’ da Casa e explicar minha situação. Trata-se de um espaço construído pelo governo do estado, mas abandonado logo em seguida, tendo sido recuperado e totalmente gerido por estudantes nos últimos anos<sup>84</sup>. É um belo exemplo de autogestão, mas quando usei essa palavra ela pareceu não fazer o menor sentido entre os moradores da Casa, que se viravam em rodízios de limpeza, construção de móveis, pequenos consertos, estudos, refeições, ajudas mútuas, mutirões etc. O bairro é um tanto afastado do centro e do campus principal da UFRR, aonde eu chegava após pegar duas conduções (ônibus ou um táxi coletivo, chamado Lotação), o que limitou um pouco meus movimentos. A desolação das ruas de asfalto sem calçada para pedestres e sem sombra de árvores – quase uma regra em bairros como esse – só aumentava quando caía a noite, quando ficavam desertas, mal iluminadas e, segundo me alertaram várias vezes, perigosas. Nos fins de semana não havia absolutamente nada para fazer nas redondezas. A sensação de tédio era monstruosa e se somava ao calor acachapante do verão, sensações que se intensificavam pelo fato de a Casa estar ao lado de um parque aquático público desativado e (também) abandonado há anos<sup>85</sup>. Nessa época eu ainda não possuía a melhor maneira de me livrar dessas duas coisas (o calor e o tédio): uma bicicleta, algo que eu só iria adquirir em setembro, quando ficaria na cidade por um período mais longo.

Na Casa do Estudante, porém, ao contrário do que eu supunha anteriormente, praticamente não havia moradores indígenas, com exceção de uma menina que estava grávida e do irmão dela, com quem eu pouco conversei. No período em que morei ali, eu ia diariamente à UFRR e também passei a frequentar a Secretaria do Índio do estado de Roraima (SEI), onde eu tinha alguns contatos, dentre os quais o principal era Alfredo Silva Wapichana, que eu havia conhecido em novembro do ano anterior na comunidade de Nova Esperança, situada no alto São Marcos, bem próximo à fronteira com a Venezuela, no município de Pacaraima. “Seu Alfredo”, que é formado em Letras e fez mestrado em Desenvolvimento Sustentável em Brasília, é o tuxaua de Nova Esperança, dividindo seu tempo entre a

<sup>84</sup> Ver, por exemplo: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2014/08/moradores-da-casa-do-estudante-denunciam-abandono-do-local-em-rr.html>.

<sup>85</sup> Ver: <http://www.folhabv.com.br/noticia/Parques-aquaticos-continuam-abandonados/9087>.

comunidade e a Secretaria, onde exerce o cargo de assessor<sup>86</sup>. Alfredo é um exímio articulador de projetos e condutor de reuniões, nas quais agrega uma ampla gama de apoiadores e aliados, tomando a iniciativa de diversas atividades, seja com um projeto de trilha arqueológico-ecológica já implementado em sua comunidade<sup>87</sup>, seja nos eventos da SEI que coordena.

Pude acompanhar algumas das reuniões conduzidas por Alfredo e participar de atividades na SEI nos primeiros meses de 2015. Envolvi-me direta e ativamente no planejamento e organização do evento de comemoração da Semana dos Povos Indígenas, intitulado “Somos todos índios: Macunaima no século XXI”, que ocorreu entre os dias 13 e 16 de abril. Esse evento foi realizado em parceria com a Universidade Estadual de Roraima (UERR), que forneceu palestrantes e uma equipe de apoio formada por alunos que receberiam certificado.

**Figura 5:** Evento na SEI



Retornei a Roraima no mês de abril especialmente para essa ocasião, em que coordenei uma mesa redonda intitulada “Indígenas e Ensino Superior: experiências e trajetórias”, para a qual convidei, com o intuito de que compartilhassem suas histórias pessoais, três indígenas já formados na universidade e exercendo carreiras profissionais com relativo sucesso, sendo um médico (Miqueias Napoleão), um advogado (Wenston Raposo) e um professor e pedagogo que cursa o doutorado na PUC-SP (Geisel Bento Julião). Eu já conhecia os três de experiências anteriores, e o tema da mesa redonda condizia com o de minha pesquisa de doutorado, focada na relação entre povos indígenas e o ensino superior em Roraima. Aquela era uma oportunidade para ‘testar’ a pertinência do assunto. As falas deles tiveram um forte tom edificante e visavam a incentivar os jovens indígenas

que pretendiam acessar a universidade, porém o público-alvo esperado não se concretizou e os presentes eram, em maioria, não-índios ou indígenas mais velhos.

Nesse início de 2015, enquanto eu participava das reuniões na SEI, fui estreitando os contatos com alguns professores e estudantes da UFRR e aproveitando para me inteirar daquele ambiente acadêmico. O campus Paricarana e a SEI ficam bem próximos, o que me permitia ir a pé de um ao outro, trajeto que fiz inúmeras vezes. Na mesma semana do evento na SEI “Somos todos índios” (cujo cartaz tentava retratar uma versão infantil do ‘mito das três raças’, mesmo que o fenótipo indígena tenha ficado – absurda e contraditoriamente – ausente), foi realizado no Instituto de Antropologia da Universidade Federal de Roraima (INAN/UFRR) um Seminário sobre Povos Indígenas<sup>88</sup>, tendo como palestrantes dois estudantes indígenas (Roberlandio Wapichana, estudante de direito, e Alvino Andrade Macuxi, de ciências sociais) e um professor indígena do Curso de Licenciatura Intercultural (Celino Raposo).

O acadêmico de ciências sociais, Alvino Andrade, que também é professor formado em filosofia e teologia e está concluindo sua terceira graduação, fez uma análise contundente dos efeitos da “noção de etnodesenvolvimento e a experiência dos Macuxi” nas terras indígenas do estado. Afirmou que “todas as 32 [TIs] têm conflitos” e que em algumas comunidades, como o Contão (a maior comunidade macuxi, com 1200 pessoas) a língua indígena está muito fragilizada, pois ali apenas 25 pessoas a falam e por volta de 100 compreendem: “A língua está fragilizada nesse contexto de modernização. Com tanto aprendizado e tecnologia nós não estamos conseguindo preservar a nossa língua”. Alvino também analisou o quadro de estudantes indígenas no estado: “hoje somos aproximadamente mil acadêmicos, em várias instituições, e esse acesso teve início a partir do ano 2000. Tem alunos que já estão no estágio de pós graduação”.

Alvino, que com 14 anos veio “para a capital estudar”, hoje é um intelectual e cientista social indígena e considera a si mesmo um “observador de nossas próprias comunidades”, afirmando para o público presente – composto em boa parte por outros estudantes indígenas – que “hoje estou voltando [para as comunidades] como pesquisador, questionador, observador”. É a essa dupla qualidade de indígena e cientista social que ele fazia referência para situar seu lugar de fala quando mencionou ter vindo falar de “etnodesenvolvimento, o que é muito complexo”. O abandono de certas atividades produtivas, como a roça tradicional, substituída pela lavoura, estaria trazendo sérios problemas ligados à segurança alimentar, pois algumas comunidades não estão mais trabalhando com a roça, e no próprio Contão ela seria posta em prática por somente 50 famílias. “Com o mundo moderno, aumentam as necessidades, o consumo exige isso, o capitalismo é tão forte que te obriga a comprar coisas novas, camisa, sabonete...”, diz

<sup>88</sup> Ver: <http://www.roraimaemfoco.com/ufrr-realiza-seminario-sobre-povos-indigenas/>.

Alvino, para quem o conhecimento deve ter um fim claro: “nosso aprendizado não é para buscar concurso público, mas para resolver problemas das nossas comunidades”.

O principal exemplo utilizado pelo palestrante ilustra bem sua posição crítica em relação ao conceito: um projeto de etnodesenvolvimento na TIRSS, implementado pela própria SEI junto a lideranças da organização indígena Sociedade dos Índios Unidos do Norte de Roraima (SODIUR), concentrou máquinas e material caríssimos na comunidade do Contão, mas não forneceu o conhecimento técnico para utilizar o equipamento. A SODIUR contrapõe-se diretamente ao Conselho Indígena de Roraima (CIR), uma vez que ambas tomaram posições opostas quanto à desintrusão dos invasores da TIRSS durante o processo demarcatório – a SODIUR defendia a permanência dos fazendeiros e foi derrotada com o julgamento final da questão pelo Supremo Tribunal Federal, sendo ainda hoje mais associada aos interesses do governo do estado. As máquinas levadas ao Contão seriam para plantar arroz, cultura estranha àquela comunidade, em que se planta sobretudo milho e mandioca. E assim, Alvino concluiu sua exposição: “Tem máquina lá que nunca plantou um grão, então eu pergunto: o que é etnodesenvolvimento? Será uma forma de o estado impor o que ele quer?”. Quando a palavra foi aberta ao debate, inscrevi-me para falar. Apresentei-me e disse que estava fazendo meu doutorado em antropologia pela UnB sobre os acadêmicos indígenas de Roraima, “acho que estou no lugar certo”, falei. Fiz uma intervenção e tentei argumentar que esse não havia sido um bom exemplo de etnodesenvolvimento, pois para merecer assim ser chamado um projeto deve respeitar as formas indígenas de produção e não simplesmente chegar impondo um modelo pronto, trazido “de fora”.

Baseava-me no que sugere o criador desse termo, Rodolfo Stavehagen (1985), ou seja, em uma espécie de síntese entre as reivindicações étnicas por autonomia e respeito aos valores culturais e aquelas por desenvolvimento econômico e social, resultando em uma série de “demandas pelo respeito à identidade cultural, por um processo de desenvolvimento harmonioso com as tradições culturais” (p. 40-1). Ou então na sugestão dada por Roberto Cardoso de Oliveira, ao comentar o conceito de R. Stavehagen, de que o etnodesenvolvimento, próprio de uma *situação intercultural* eivada de assimetrias entre a sociedade nacional e os indígenas, pressupõe um ideal a ser alcançado: o de uma “comunidade de argumentação” formada pela comunidade indígena e pelos técnicos do projeto, em constante negociação de fins e meios com vistas a um acordo explícito e democrático, em que “a noção de *episteme* ou ciência está sobredeterminada pela de *phronesis* ou sabedoria, também prudência, noção esta capaz de implementar um acordo e, com ele, uma ética nas relações interculturais” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 27). Claro que a discussão sobre o etnodesenvolvimento hoje compreende muitas outras leituras, algumas desfavoráveis ao termo como, por exemplo, a crítica compartilhada por Hênyo T. Barretto Filho, com

base em autores “que apontam a noção de etnodesenvolvimento como uma contradição em termos e chamam atenção para a cilada que é discutir a dimensão cultural do desenvolvimento ou a promoção do desenvolvimento cultural” (BARRETTO FILHO, 2006, p. 16). Evidentemente fui pouco convincente e não abalei a convicção do palestrante, mas parte da plateia concordou comigo.

Encontrei-me com Alvino novamente meses mais tarde e ele pode contar mais sobre sua própria história. Alvino já foi padre, mas foi afastado pela própria Igreja Católica por desentendimentos internos, num processo muito traumático para ele – ao que parece, a Igreja não aceitou os métodos de um padre indígena conduzindo os trabalhos do sacerdócio, o que demonstra os limites dessa “aliada” histórica dos povos indígenas (cuja contribuição para o movimento indígena foi narrada no Capítulo anterior) em relação a indígenas independentes como Alvino. Um dos professores mais antigos do INAN, o antropólogo Carlos Alberto Marinho Cirino, inicia sua tese de doutorado (aquí já mencionada) sobre a evangelização dos Wapichana com uma frase de Alvino como epígrafe: “O povo indígena traz na sua raiz uma religião forte que é a própria vontade de viver”. Alvino me conta que há um livro publicado na França sobre a sua vida, escrito por Claude Dubar e Vanilda Paiva, chamado *Le secret d’Alvino. Récits de vie d’un Indien du Brésil*<sup>89</sup>. Os autores do livro estariam utilizando o “caso Alvino” como um exemplo ilustrativo da “crise das identidades” (título de um livro anterior de Dubar), ou como melhor definiu o autor da resenha sobre *Le secret d’Alvino*:

O “caso Alvino” torna-se exemplar das oposições vividas entre o mundo dos brancos e aquele dos índios; entre o espaço rural de suas origens e a anomia urbana à qual é confrontado o jovem desejoso de perseguir seus estudos; entre sua imagem idealizada de um catolicismo “aberto” e a desilusão ressentida quando a Igreja rejeita sua vontade de fazer dialogar as culturas; enfim, entre seu apego à sua identidade Macuxi e a hostilidade que lhe direcionam os indígenas que o chamam de traidor. Entre tantas dificuldades que orientaram sua “identidade narrativa”, permitindo a Dubar e Paiva iluminar o idioma da dialética – aqui refinada – entre identidades comunitárias (coletiva) e societárias (pessoal), formalizada pela *Crise*

<sup>89</sup> Não encontrei nenhuma cópia do livro (publicado em 2012, em cuja capa há uma foto do Monte Roraima) em bibliotecas brasileiras, reais ou virtuais, mas em uma resenha em francês disponível na internet pode-se ler (*em tradução livre minha*): “Dois grandes conjuntos formam o livro. O primeiro, composto dos capítulos um a cinco, retraça as grandes sequências da vida de Alvino: infância em sua comunidade Macuxi de origem; integração à Igreja católica; conflitos e exclusão da Igreja; reconstrução de si e renovação de sua identidade Macuxi. Elas dão a ver um processo contínuo de construção de si, entre bifurcações e continuidade, transações e acomodamentos. Um processo constantemente trazido ao presente vivido, produto de tais socializações sucessivas. O segundo, do capítulo seis ao oito, consiste em uma imersão analítica na linguagem do sujeito” (SACCOMANNO, 2013, p. 126).

*das identidades*. (SACCOMANNO, 2013, p. 127, em tradução livre minha).

Em nossa conversa, retomei aquele assunto que Alvino abordara em sua palestra, sobre a noção de etnodesenvolvimento junto aos Macuxi. Alvino disse-me que este “é um termo bonito, mas as comunidades não sabem o que é isso. É um termo da universidade”. Alvino assume assim a postura de um intelectual indígena contemporâneo, capaz de estabelecer e mediar relações entre esses dois universos, o das comunidades e o da universidade. Acredito que, mais do que uma crise de identidade, Alvino esteja vivenciando um momento peculiar, como ele mesmo disse em sua fala no auditório do INAN: o de poder voltar para a comunidade como pesquisador. Após experiências traumáticas e rejeições junto à Igreja e ao próprio movimento indígena, Alvino hoje reencontra-se com sua comunidade e sua cultura através da posição e dos instrumentos que adquiriu na academia: “Nós perdemos as formas tradicionais de conhecer nossa própria cultura, mas agora podemos fazer isso com as novas ferramentas, da sociologia, da antropologia”. Apesar de ter sido retratado como um grande exemplo da ‘fragmentação do indivíduo contemporâneo’ e da ‘crise de identidades’, a sensação que Alvino me passou é a de alguém que vê no ensino superior uma forma de superar o passado doloroso e encontrar uma saída para os problemas atuais – tanto pessoais quanto das comunidades. Em reunião em 2013 com o reitor da UERR sobre a interiorização do ensino superior promovida por aquela instituição, por exemplo, Alvino falou: “Estamos à deriva. Não sabemos mais nossa língua; temos uma língua em sua superficialidade e perdemos valores antigos. Não vejo saída que não seja a educação”<sup>90</sup>.

Roberlandio, o outro estudante/palestrante daquela noite, chamou minha atenção por outros motivos, principalmente pelo fato de ser estudante de direito, uma vez que inicialmente pensei em voltar minha pesquisa apenas para os acadêmicos desse curso. Apresentou-se como Roberlandio da Malacacheta (comunidade wapichana situada a menos de uma hora de carro de Boa Vista) mas faz questão de mencionar seu nome indígena: Pimyd em Wapichana, Tucui em Macuxi, Beija-flor em português. Roberlandio iniciou sua fala naquele 16 de abril questionando a ideia de um ‘dia do índio’, “uma data criada há 65 anos, por Getúlio Vargas”. Sua palestra foi sobre “Juventude indígena e seus desafios: entre a cidade e a comunidade”. Roberlandio é filho do tuxaua da comunidade Malacacheta, Simião (que é também o coordenador da região Serra da Lua, de acordo com a divisão interna do CIR em 11 regiões) e sua fala foi a partir desse ponto de vista: “a liderança se constitui de pai para filho. Eu venho de uma família de lideranças, meu pai, avô, irmão mais velho já foram tuxauas, eu ainda não sou, mas pretendo ser um dia”. Não pude gravar sua fala, mas tentei anotar tudo o que conseguia:

Esse desafio que a gente tem entre viver na cidade e na comunidade é interessante, com aspectos positivos e negativos. Eu todo dia estou na minha comunidade e todo dia venho pra cá, estou lá e cá todo dia. De dia como salada no RU e de noite como damorida em casa. Faço trabalho no notebook e ajudo meu pai na roça. Hoje já tem internet na minha comunidade, ficam todos os jovens ao redor do muro da escola para pegar o wi-fi [*fala pública de Roberlandio Wapichana em 17/04/2015, no auditório do INAN/UFRR*].

Em certa altura Roberlandio cita Durkheim para falar sobre solidariedade mecânica e orgânica, dizendo que as comunidades indígenas estariam se movendo de um modelo para o outro: “hoje a sociedade se transforma num estalar de dedos; a mãe Terra nos dá o alimento e às vezes a gente não retribui”. A juventude indígena, segundo ele, faz suas reuniões e se organiza para caminhar junto com seu povo frente aos novos desafios. Dentre esses novos desafios está o de “tentar trabalhar projetos que visem à autossustentabilidade, que fortaleçam nossa identidade e que contribuam para o desenvolvimento cultural do nosso estado”.

Quando acabou o evento, fui falar com Roberlandio e pegar o seu contato de telefone. Acabamos ficando amigos e pude frequentar bastante o seu ambiente de trabalho, já que ele recebia uma bolsa para exercer função administrativa num órgão de avaliação interna da Universidade – além da Bolsa Permanência. Sua esposa, Sílvia Garcia, estava concluindo o curso de medicina e na época eles tinham dois filhos – o terceiro nasceu no ano seguinte, quando eu estava na 45ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas. O pai de Sílvia, Clóvis Ambrósio, é um conhecido líder do movimento indígena em Roraima, atualmente ligado às lutas pela saúde indígena: na época que eu estava lá ele presidia o Conselho Distrital de Saúde Indígena (CONDISE), órgão de controle social ligado ao Distrito Sanitário Especial Indígena Leste de Roraima (DSEI-Leste), responsável pelos serviços de saúde prestados aos povos indígenas do Lavrado (a outra porção do estado de Roraima é atendida pelo DSEI-Yanomami, que também cobre parte do Amazonas). Tanto Simião quanto Clóvis acompanharam os primórdios do movimento indígena, participando das primeiras reuniões ainda na década de 1970. Assim como aconteceria com eles, ao longo de minha pesquisa pude chegar a outras lideranças históricas através de seus filhos, genros, sobrinhos e até netos que conheci porque estavam estudando na Universidade.

Quando eu pedi a palavra no debate, além de comentar a fala de Alvino sobre etnodesenvolvimento, perguntei a Roberlandio como ele achava que iria usar o conhecimento jurídico adquirido no curso de Direito em favor de seu povo. Na verdade eu queria apenas que ele falasse mais sobre isso, uma vez que a resposta foi a padrão: a luta pelos direitos indígenas. Para mim Roberlandio personifica muitas das características positivas, apontadas

nas falas de líderes indígenas, quando se referem ao comprometimento e envolvimento que se esperam do acadêmico indígena: as de jovem liderança em formação, que vem de uma família de líderes e recebe a indicação ou o apoio da comunidade para fazer um curso superior (geralmente ligado a profissões e conhecimentos considerados úteis para a comunidade), e que usará essa formação em prol do exercício dessa posição, das responsabilidades e deveres que ela implica, e dos interesses e causas coletivas de seu povo ou de sua comunidade. Talvez uma demonstração da seriedade e tenacidade desse vínculo tenha sido o fato de Roberlândio ter sido eleito vereador pelo município de Cantá (próximo a Boa Vista, com pouco mais de oito mil habitantes), onde fica sua comunidade, nas eleições de 2016 – feito que não são poucos os indígenas que tentam no estado, mas pouquíssimos o conseguem, devido à alegada “divisão entre os parentes”.

O outro palestrante da noite, o Professor Celino Raposo, falou sobre “O Areruia: a religião dos Macuxi”, através de um relato minucioso sobre as origens desse culto e seus principais personagens. Somente na etapa seguinte de minha pesquisa, no segundo semestre letivo de 2015, é que pude me aproximar mais do Prof. Celino, que então era o coordenador do CLI, e ali mesmo na coordenação tivemos longas conversas em que ele compartilhava comigo um pouco de seu vasto conhecimento. O teor dessas conversas, contudo, é algo que deixarei para explorar em outro capítulo (ver cap. 5).

Após esse período inicial de pesquisa de campo, convencido de que o meu tema era relevante tanto para mim (e para a antropologia) quanto para os indígenas (e para suas comunidades), retornei a Brasília e terminei de escrever meu projeto de tese, que precisava passar por uma banca de qualificação ainda no primeiro semestre de 2015. Aprovado o projeto, ainda passei pouco mais de um mês elaborando uma proposta de doutorado sanduíche no Canadá que, apesar de aprovada por todas as instituições de ensino envolvidas e elogiada pelos pareceristas do CNPq, não se consolidou porque justamente nesse fatídico ano o órgão estava sem dinheiro para cobrir tal despesa – resposta que recebi na véspera de fim de ano. Antes, porém, do resultado, e conforme meu planejamento, em primeiro de setembro eu dava início a uma nova e mais longa etapa da pesquisa.

#### **4.2. A criação do Instituto Insikiran e os dilemas da formação diferenciada**

A proliferação de cursos de formação de professores indígenas (Licenciaturas Interculturais) em nível superior é algo que vem ocorrendo no país desde o início do século XXI e hoje resulta na presença desses cursos em diversos estados brasileiros<sup>91</sup>, sendo que Roraima sedia uma

<sup>91</sup> Segundo Antonio Carlos de Souza Lima (2016), essa ampliação de cursos de Licenciatura indígena deu-se em um cenário político cada vez mais adverso, em que direitos indígenas conquistados na constituinte encontram-se ameaçados devido a “grande pressão e violência sobre os povos indígenas e suas terras em função de uma ideologia desenvolvimentista

das primeiras experiências institucionais do ramo, mas não a primeira, desenvolvida pela Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat). Como Freitas e Torre (2016) defendem, esse fenômeno abre novos campos para a pesquisa antropológica e em educação:

Os cursos de licenciatura indígena interculturais tornaram-se um fenômeno a ser estudado na interface da antropologia da educação. Podem-se destacar, também, os diversos programas de licenciaturas indígenas em nível nacional que estão sendo desenvolvidos, por exemplo, a experiência inicial da Unemat, em 2001, da UFRR, em 2002, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2005 e Universidade do Estado do Amazonas (UEA); além dessas ainda outras experiências em curso (UFAM, UGG/UFT, UFAC, UFPA, UNIR, etc.) (p. 757).

A criação, na UFRR, do Núcleo Insikiran (mais tarde Instituto Insikiran) e, dentro dele, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLI), cuja primeira turma de 60 alunos iniciou as aulas em 2003, é vista pelos envolvidos nesse processo como um dos pontos culminantes do processo de transformações na EEI narrado no capítulo anterior. Isso não apenas porque o CLI está voltado exclusivamente para a formação de professores indígenas, mas por representar a conquista do protagonismo das comunidades e organizações indígenas em todo o processo educacional escolar, que passa a ser conduzido de acordo com as decisões das mesmas. Stephen Baines (2012b) nota como a educação diferenciada entrou na pauta do movimento político indígena em Roraima, sendo o Instituto Insikiran uma conquista de grande relevância nessa agenda política:

O Instituto transformou-se em um centro de referência na formação indígena de nível superior e busca atender às reivindicações das comunidades e das organizações indígenas e às exigências legais do Ministério da Educação. O curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran visa à construção de uma universidade mais justa, que permita a inclusão social dos povos indígenas, respeitando suas diferenças culturais (p. 41).

---

agressivamente descomprometida com a ideia de sustentabilidade e dos direitos humanos e sociais” (p. 12). As conquistas recentes no Ensino Superior, entretanto, foram possíveis graças aos “editais do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e, desde 2011, de Inclusão (Secad/Secadi), (teoricamente) da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), levados a cabo, com amplo protagonismo, pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (Secadi/MEC). Esses editais permitiram que, em 2016, alcançássemos 27 cursos de licenciatura intercultural nas instituições de ensino superior, estaduais e federais, brasileiras” (p. 13).

O ingresso de estudantes indígenas na Universidade Federal foi uma reivindicação da própria OPIR, manifestada em sua Assembleia anual no ano 2000 e encaminhada ao Reitor da instituição. No mesmo ano, a OPIR realizou seu II Seminário de Educação Indígena, com o tema “A formação em nível superior” e duração de três dias, em que se discutiu a elaboração de um “projeto pedagógico indígena” (o primeiro seminário havia sido realizado um ano antes, e o tema fora a “formação profissional em nível médio”) (CARVALHO et al., 2008). A UFRR, reconhecendo a legitimidade da demanda indígena por acesso ao ensino superior, criou uma comissão para tratar do assunto internamente e fazer a articulação com as organizações indígenas e demais entidades. Entre estas, encontravam-se a Funai, o Departamento de Gestão da Educação Indígena, da Secretaria de Educação Estadual, e as seguintes organizações indígenas: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR) e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR). Essas organizações participaram da elaboração coletiva do que viria a se tornar, inicialmente, o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, que passou a ter existência oficial em dezembro de 2001, após aprovação no Conselho Universitário da UFRR (Idem). Quando entrevistei Mário Nicácio, o coordenador-geral do CIR, no início de setembro de 2016, tais fatos foram-me narrados a partir do ponto de vista das organizações:

Primeiro foi uma reivindicação das próprias lideranças indígenas, que chamaram o reitor na época para dizer as demandas das comunidades, já que tinham muitos indígenas se formando no ensino médio. Como é que poderia aprimorar os conhecimentos, a nível acadêmico, que poderia ajudar na formação, lá nas escolas das comunidades indígenas. Foi uma reunião lá na comunidade Canaunim e se discutiu o acesso, e depois se discutiu como ter um espaço específico para formar os povos indígenas. E daí surgiu o Instituto Insikiran, para trabalhar a formação da liderança, ou seja, começou com a formação de professores, agora como fazer a gestão de território, já que o território está quase todo demarcado aqui em Roraima, e depois trabalhar a questão de saúde. E depois, além do Insikiran, se deu abertura também para ter vagas em outros cursos, Direito, Comunicação, que já tem indígena formado, Antropologia, Medicina e tal. Então surgiu essa parceria com a própria Universidade Federal (...). No Insikiran nós participamos da gestão coletiva, através de conselho, o CIR considera positiva essa abertura, mas precisa melhorar mais. Já que começou na cidade, precisa expandir nas comunidades indígenas, para ter esse contato mais direto com comunidades indígenas e universidade, porque todos os indígenas

que se formam aqui vão ter que, de uma forma ou outra, trabalhar nas comunidades indígenas [Entrevista com Mário Nicácio, realizada em 02/09/2016 na sede do CIR].

Ao mesmo tempo em que se desenvolviam os avanços institucionais em âmbito local, as reivindicações indígenas encontraram-se com um debate que tomava corpo na sociedade nacional envolvente, a respeito da diversificação e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, e que resultou nas políticas de ação afirmativa implementadas por diversas universidades país afora, antes de serem instituídas por lei e tornadas obrigatórias<sup>92</sup>. Seja com a criação de cotas raciais ou de vagas suplementares, abria-se finalmente espaço para grupos étnicos e raciais desfavorecidos (negros e indígenas) ocuparem vagas em instituições de ensino antes quase exclusivamente reservadas para brancos com maior poder aquisitivo, possibilitando assim o acesso de negros e indígenas aos cursos mais concorridos e de maior status social.

Ana Lúcia de Sousa, professora de ciências sociais da UFRR, ressalta por sua vez uma peculiaridade interessante a respeito das discussões em torno das políticas de ação afirmativa no estado de Roraima: se no contexto nacional esse debate foi e é marcado sobretudo pela presença atuante e organizada do movimento negro, no contexto local roraimense este assunto foi e ainda é um tema marcado pela presença maciça das populações indígenas e de suas organizações políticas, com relativo peso histórico e poder de influência no cenário político do estado (SOUSA, 2008).

Não é exagero afirmar que, em Roraima, essas conquistas graduais foram o resultado de uma união de esforços entre indígenas e não-indígenas, criada através do diálogo intersocietário e interinstitucional. Porém algumas divergências e desentendimentos não demoraram a surgir, como quanto ao critério de escolha dos futuros professores cursistas (estudantes de Licenciatura). As organizações indígenas acima apontadas pretendiam indicar elas mesmas os ocupantes das vagas, não aceitando os critérios mais impessoais – comuns às instituições públicas no Brasil – que caracterizam o processo de seleção para ingresso na Universidade. O argumento dos indígenas era de que “somente as próprias comunidades indígenas é que conheciam bem os professores a serem formados e detinham, portanto, as melhores condições para indicar quais têm compromisso com a educação e com as dinâmicas das comunidades em geral” (CARVALHO et al., 2008, p. 16).

Outro impasse que surgiu, desta vez com opiniões contrárias

<sup>92</sup> Trata-se da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas”, que reserva 50% das vagas nas universidades e institutos federais para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, dentro das quais serão aplicados também critérios étnico-raciais, garantindo um “percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>).

entre as próprias comunidades indígenas, envolveu o modelo de escola em que os professores indígenas iriam atuar. O Curso de Licenciatura Intercultural (CLI) foi pensando para ter um currículo “aberto, flexível e transdisciplinar”, considerado mais apropriado à realidade das comunidades indígenas, recusando assim o modelo ocidental de compartimentalização do conhecimento em disciplinas separadas. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do CLI...

...o currículo, em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, terá uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões locais. Assim, a metodologia busca não somente a valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também a pesquisa dos conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos.

A especialização profissional escolar é característica das sociedades ocidentais, ao passo que nas sociedades indígenas valoriza-se a indissociabilidade do aprender e do fazer no processo de formação. Sendo assim, este Projeto Político-Pedagógico apresenta uma proposta alternativa à forma compartimentada do processo de ensino e aprendizagem e a fragmentação das áreas de conhecimento e dos conteúdos curriculares, como acontece nos cursos tradicionais (Idem, p. 52).

**Figura 6:** “Malocãozinho” do Insikiran



Através do CLI, ensino superior e ensino escolar são pensados em conjunto, pois ao mesmo tempo que se formam novos professores indígenas, formula-se o modelo de ensino – e, portanto, de escola – que será utilizado

nas comunidades. O PPP indica ainda que o Curso terá suas atividades baseadas na “pedagogia de projetos”, sendo norteado por três princípios: **a)** reconhecer a autodeterminação das comunidades indígenas no que se refere aos projetos de pesquisa e educacionais que são realizados em seu interior, por meio do “planejamento participativo das ações a serem desenvolvidas” (Idem, p. 54), o que distribui também parte da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino às comunidades e seu “envolvimento” ativo; **b)** valorizar os conhecimentos locais e favorecer o diálogo intercultural, reestabelecendo assim a legitimidade e a importância dos saberes indígenas após um longo período de inferiorização e preconceito, devendo as ações “privilegiar as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento, enquanto estratégias frente à situação de coexistência interétnica” (Idem, p. 56) e; **c)** ensinar pela pesquisa, o que implica em produção de conhecimento pelo professor e pela comunidade, estimulando o “espírito investigativo” (Idem, p. 57) e intercambiando resultados com as demais escolas e comunidades indígenas.

**Figura 7:** Malocção do Insikiran



Ocorre que esse modelo alternativo de ensino e aprendizagem disposto nos três princípios acima não é recebido com unanimidade pelo universo das comunidades indígenas. Isso porque seu caráter de ensino “diferenciado”, em que pese o lado positivo de valorizar a autonomia indígena e os conhecimentos locais e trabalhar com os problemas e necessidades das comunidades, é constantemente posto em dúvida, seja quanto aos

objetivos seja quanto à qualidade e efetividade da formação dos jovens e crianças. Em diversas escolas indígenas o método de ensino transdisciplinar dá lugar novamente ao método tradicional das escolas brasileiras, em que o conhecimento é organizado por disciplinas. Alguns professores formados pelo CLI afirmam ter dificuldade em implementar a metodologia proposta, baseada em conceitos complexos e abstratos, sofrendo resistência às vezes da própria comunidade para realizar os projetos interculturais para os quais foram treinados. Segundo os professores da UFRR que trabalharam na construção do Insikiran e do Projeto Político Pedagógico do CLI, tal “impasse, criado por consequência da contrafação entre o caráter revolucionário da proposta da Licenciatura Intercultural e a tacanhez do ensino oficial ofertado nas escolas indígenas de Roraima, está longe de ser solucionado” (CARVALHO et al., 2008, p. 18).

Pude assistir a um debate, em março de 2015, no auditório do Centro de Ciências Humanas da UFRR, que integrava o ciclo de mesas-redondas “Desafios da educação indígena”, com o seguinte título: “Interculturalidade e Transdisciplinaridade na experiência dos temas contextuais no Instituto Insikiran”. Nele, professores do CLI e o já mencionado Geisel Bento Julião, professor indígena Wapichana egresso do curso (“além de índio, sou ex-aluno e me considero ainda militante”), faziam uma espécie de autoavaliação dos quase doze anos de atividade do Instituto Insikiran. Na ocasião, muitas críticas foram tecidas às propostas pedagógicas do CLI e até mesmo aos estudantes indígenas, revelando insatisfações de todos os lados. Geisel considera-se “da escola freiriana”, e também demonstrou seu incômodo na hora de aplicar o método do CLI nas escolas indígenas: “nós somos formados numa perspectiva transdisciplinar para trabalhar numa perspectiva disciplinar. Tem uma coisa incompatível aí”.

Geisel, que provavelmente se tornará o primeiro indígena de Roraima com o título de doutor (sua defesa está prevista para a mesma data que a minha) fez sua dissertação de mestrado sobre educação escolar e cidadania intercultural indígena. Em sua dissertação (JULIÃO, 2011), Geisel, com base em outros autores que também discutem educação intercultural, toma o cuidado de diferenciar o que chama de *cidadania como status*, ou seja, aquela imbuída das relações com e perante o Estado “na qualidade de cidadão brasileiro”, de *cidadania como processo*, aquela que é dada no “dia a dia, no convívio com seu povo, obedecendo às leis a que está submetido em sua comunidade, falando sua língua indígena e praticando os rituais de sua cultura” (p. 51). As duas dimensões juntas, a legal e a (mais) prática, formariam aquilo que Geisel chama de *cidadania intercultural indígena*. Em um segundo quadro, Geisel destaca os quatro ambientes de formação do cidadão indígena:

a *família*, onde a criança indígena convive fisicamente após o seu nascimento; a *comunidade*, espaço amplo

onde o ser índio convive a maior parte do seu tempo com amigos e lideranças; e as *reuniões comunitárias*, regionais, estaduais ou, em alguns casos, reuniões e debates a nível nacional.

Um quarto ambiente de formação cidadã indígena é, ou ao menos deveria ser, a *escola*. No caso da comunidade pesquisada, há um trabalho em andamento no sentido de adequar, transformar ou recriar a escola para que esta instituição seja uma forte aliada no processo de formação do cidadão indígena (p. 88-9).

Aparentemente, em sua dissertação de 2011, Geisel estava mais confiante no potencial de “*descolonização ideológica*” (p. 85) da escola indígena, movida pelo envolvimento da comunidade, de professores e pais, do que quando pude ouvi-lo falar quatro anos depois. Isso talvez se explique pelas dificuldades que alguém formado nas teorias educacionais mais finas e elaboradas, com propósitos abertos e participativos, vai encontrar quando se depara com a realidade das escolas que o esperam. A comunidade indígena onde os professores vão trabalhar nem sempre é a comunidade de origem de cada um e, como foi dito no debate, elas têm diferentes visões sobre como deve ser o ensino em sua escola e com quais objetivos. Pode-se destacar a divergência principal da seguinte forma: de um lado, as que são favoráveis a um ensino voltado para questões e saberes locais, por meio dos “temas contextuais”; de outro, as que defendem o ensino nos moldes da escola tradicional, “como as outras escolas”, com o objetivo de preparar os jovens indígenas para o mercado de trabalho ou o vestibular. Note-se que aqui o termo ‘tradicional’, quando associado à escola, é empregado em oposição a ‘indígena’ ou ‘diferenciada’, o que demonstra uma inversão de perspectivas bastante interessante ao olhar antropológico.

Apesar de a formação de professores indígenas ter sido considerada a prioridade em sua fase inicial, as reivindicações das organizações indígenas não se limitavam a isso, cobrando o acesso de indígenas aos demais cursos da Universidade. Após suprida a carência de uma formação especializada de professores para atuar nas escolas indígenas do estado, era a vez de se discutir a entrada em cursos de bacharelado<sup>93</sup>. Em 2004, as quatro organizações indígenas envolvidas – OPIR, CIR, APIRR e OMIR – fizeram a solicitação por vagas em dez cursos, dentre os quais: Direito, Medicina, Engenharia Civil, Administração, Economia, Comunicação Social, Agronomia e Antropologia (FERNANDES, 2008). Com o intuito de coordenar, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação, o processo de criação de vagas suplementares nos

<sup>93</sup> Como notam os professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder (2013), “a busca de vagas no ensino superior não vinculadas exclusivamente à formação de um quadro de professores indígenas, e contemplando outras áreas do conhecimento como saúde, direito e meio ambiente, ingressou de modo crescente na agenda política dos movimentos sociais indígenas. Esta pauta advinha, sobretudo, da agência de uma geração de jovens emergente nas coletividades indígenas” (p. 67).

curso de bacharelado, no ano de 2005 o Núcleo Insikiran criou o Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior. O Programa E'ma Pia surgiu por meio de uma parceria com o Projeto Trilhas do Conhecimento, desenvolvido pelo LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento), do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, contando com recursos da Fundação Ford e apoio técnico especializado (FERNANDES, 2008; FERNANDES et al. 2009).

Fernandes ressalta o fato de que a discussão por vagas específicas tenha ocorrido justamente no período em que o debate sobre cotas ganhava destaque local e nacionalmente, sendo que estas foram duramente atacadas nos meios de comunicação. Em nível local, também se acirrava o conflito em torno da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), cujos episódios violentos contra indígenas ecoam até hoje. Devido a essa atmosfera de animosidade que envolvia a UFRR e que a penetrava, havendo resistências também internas contra uma política de acesso específico para estudantes indígenas, Fernandes conta que se optou pela estratégia de sensibilização dos cursos um a um para a demanda indígena. Assim, a abertura de vagas específicas não se deu através de uma norma geral e indiscriminada, aplicável a todos os cursos da UFRR – o que provavelmente não seria aprovado em instâncias deliberativas internas – mas apenas naqueles cursos que assim o desejassem, cabendo a cada curso definir a quantidade de vagas que estava disposto a oferecer. Os primeiros que se prontificaram a participar foram Ciências Econômicas, Ciências Sociais e Medicina<sup>94</sup>, oferecendo 5, 4 e 2 vagas, respectivamente, com ingresso a partir de 2007. Em seguida outros cursos<sup>95</sup> aderiram à política de oferta de vagas específicas, totalizando sete os cursos de graduação da UFRR que assim o fizeram naquela época (FERNANDES, 2008).

Após essa sucessão de significativas e graduais conquistas ligadas ao acesso à Universidade, as atenções hoje voltam-se para as dificuldades de permanência desses estudantes que conseguem ingressar no ensino superior. Nos anos de 2005 e 2006 foi realizado pelo Programa E'ma Pia um diagnóstico sobre a situação dos estudantes indígenas na UFRR que não estavam no Insikiran, com vistas a identificar os indígenas matriculados

<sup>94</sup> O curso de Medicina, todavia, já desenvolvia seu próprio sistema de seleção de “candidatos identificados com a comunidade”, desde 1999. O professor de medicina Ruy Guilherme de Souza relata como essa foi uma forma de resolver a dificuldade em produzir diversidade e comprometimento social entre os estudantes de medicina, e foi desenvolvida em parceria com a Escola de Medicina da Universidade do Novo México – Albuquerque, que tem um programa voltado para a população indígena. Houve intercâmbio de experiências também com Newcastle-Austrália, onde há um programa de “recrutamento” de membros da população aborígine (SOUZA, 2008). Interessante notar que, no caso do curso de Medicina da UFRR, foi criado um processo de seleção “misto”, em que as organizações indígenas indicam uma lista com 10 candidatos, dos quais apenas 2 entrarão no curso após uma segunda etapa de avaliação que medirá competências básicas e reais chances de conclusão do curso (Idem).

<sup>95</sup> Tratam-se dos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Ciências da Computação, História e Relações Internacionais, com 2, 3, 6 e uma vaga, respectivamente (FERNANDES, 2008).

em algum curso ou que já haviam passado pela instituição. Também se inquiriu sobre a visão que esses estudantes tinham de sua própria situação e as principais dificuldades que enfrentam, (FERNANDES, 2009). Até aquele momento, a UFRR não dispunha de um cadastro ou qualquer outro registro da passagem de indígenas por suas salas de aula, e o levantamento foi feito através de contatos e da “boca a boca”, chegando ao número de 10 estudantes (9 Macuxi e 1 Wapichana) matriculados e 16 indígenas (10 Macuxi e 6 Wapichana) que haviam passado por lá. Por demanda dos estudantes de instituições particulares<sup>96</sup>, estas foram incluídas no diagnóstico, o que não estava previsto, e passou-se a coletar também os dados “referentes aos 21 estudantes indígenas que cursam o ensino superior em Roraima, fora da UFRR” (Idem, p. 33), dos quais 12 eram Macuxi e 09 Wapichana. No diagnóstico – em que se reconheceu a dificuldade de obtenção de dados, uma vez que nem todos quiseram participar ou responder os questionários – observou-se que a presença indígena nas universidades ainda era ínfima se considerada a proporção dos indígenas na população do estado. Entre as dificuldades mencionadas no estudo, aquelas relacionadas ao “padrão científico” de conhecimento nas disciplinas acadêmicas somam-se às dificuldades materiais que envolvem os altos custos para se manter na cidade<sup>97</sup>. Além disso, chamo atenção para o fato de que muitos estudantes indígenas (50% dos entrevistados) afirmaram já ter sofrido preconceito ou alguma forma de discriminação dentro da Universidade (Idem, p. 41).

Após a abertura das primeiras vagas específicas, o professor do Insikiran Luiz Otávio Pinheiro da Cunha publicou no site da Universidade, em 2008, um levantamento que apontava a presença de 297 indígenas alunos de graduação na UFRR, dos quais 237 em Licenciatura Intercultural e 60 em outros cursos. Do total, 184 eram do povo Macuxi, 88 Wapichana, 8 Taurepang, 7 Yekuana, 4 Ingaricó, 4 Wai Wai e 2 “sem informação” (Idem, p. 43-44). Até o presente momento, esse levantamento, que irá completar dez anos, parece ser o único já realizado – e publicado – com estudantes universitário indígenas em Roraima.

### 4.3. Os acadêmicos indígenas na UFRR: alguns números

A UFRR é provavelmente a Instituição de Ensino Superior brasileira com o maior número de estudantes indígenas. No início do segundo semestre letivo de 2015, após o período de matrículas, tive acesso a dados da UFRR sobre o total de alunos indígenas matriculados na instituição – os dados não identificavam a qual povo indígena esses estudantes pertenciam. Apenas os cursos de graduação totalizavam 957 indígenas – não contabilizados aqui aqueles matriculados em cursos de Ensino à Distância (EAD)<sup>98</sup>. Além destes, havia 30 estudantes indígenas matriculados em cursos de Especialização<sup>99</sup>

+ São dois os cursos de graduação por EAD: Licenciatura em Informática e Licenciatura em Matemática. Ambos somam 68 (42+26) indígenas matriculados, de um total de 798 (500+298).

<sup>99</sup> Desses 30, 14 faziam especialização em Coordenação Pedagógica e 12 em Gestão Escolar.

e 3 indígenas estavam fazendo o mestrado (dois em Geografia e um em Sociedade e Fronteira). Ou seja, ao todo os acadêmicos indígenas da UFRR já eram mais de mil.

O expressivo número de 957 alunos indígenas de graduação (12% de um total de 7.662 alunos, coincidindo assim com a porcentagem de indígenas no estado segundo o Censo do IBGE) deve-se em boa parte ao Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que conta com três cursos de graduação exclusivos para estudantes indígenas: além da Licenciatura Intercultural, há o Curso de Gestão Territorial Indígena (GTI), que foi criado em 2010 e formou sua primeira turma em março de 2015, e o Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena (GSCI)<sup>100</sup>, criado em 2012. Ambos os cursos de Gestão foram criados após a demarcação da TIRSS, como uma nova demanda do movimento indígena no estado: a de formar profissionais para atuarem dentro da TI, ajudando a desenvolvê-la, encarregados de fazer e implementar projetos, de planejar e gerir as atividades produtivas e a infraestrutura das comunidades, além de, no segundo caso, atuarem no sistema de saúde indígena. Nesses três cursos do Insikiran estão dois terços dos estudantes indígenas de graduação na UFRR. O outro terço – mais de trezentos estudantes – encontra-se espalhado pelos diversos cursos de graduação, em todas as áreas de conhecimento contempladas pela instituição (Ver Gráfico 1 e Gráfico 2).

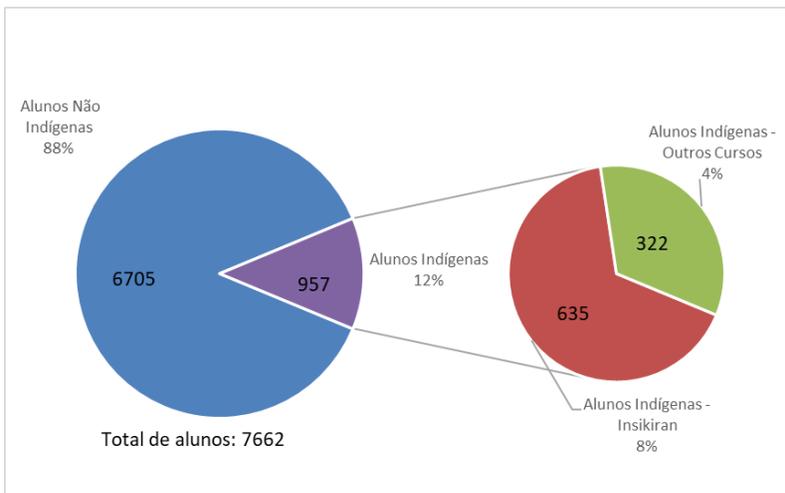
Por existir há mais tempo e contar com entradas regulares de turmas de 60 alunos, o Curso de Licenciatura Intercultural (CLI), por si só, concentra mais de um terço do total de alunos indígenas da UFRR e mais da metade dos alunos do Instituto Insikiran. Os cursos de GTI e GSCI juntos somam 274 alunos matriculados, perfazendo com o CLI e seus 361 alunos o total de 635 alunos do Instituto Insikiran. Esse grande conjunto é o que marca fisicamente a presença indígena no campus – tanto pelo número expressivo quanto pelo caráter afirmativo e visibilizador da identidade indígena decorrente do fato de estarem ligados ao Insikiran. O que se diz no Insikiran sobre os estudantes indígenas de outros cursos é que eles estão “soltos” ou “espalhados”, ou ainda que “ninguém sabe quem são”.

---

Dois faziam especialização em Educação na Cultura Digital, um em Ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas e um fazia MBA em Gestão de Cooperativas.

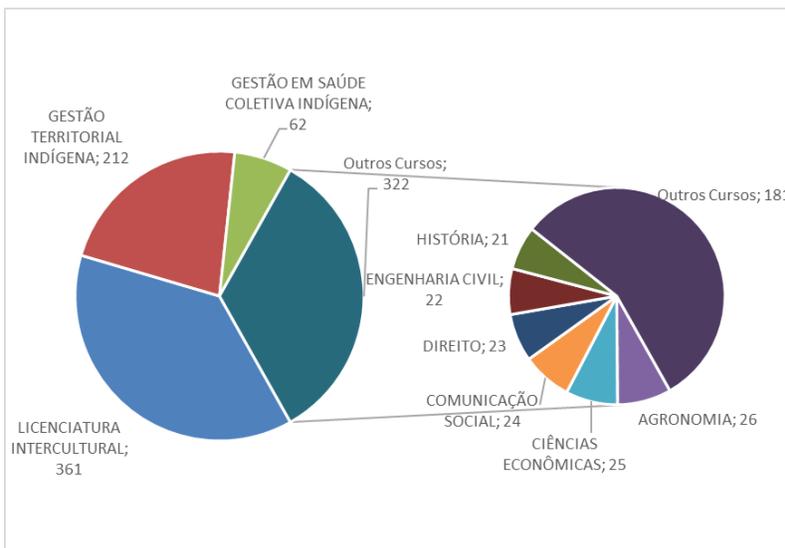
<sup>100</sup> O GSCI, por sua vez, reserva duas vagas para não-índios (e mais duas para pessoas com deficiência) de um total de 40 ofertadas por vestibular.

**Gráfico 1: Alunos Graduação UFRR 2015**



Fonte: dados fornecidos pela CPV/UFRR

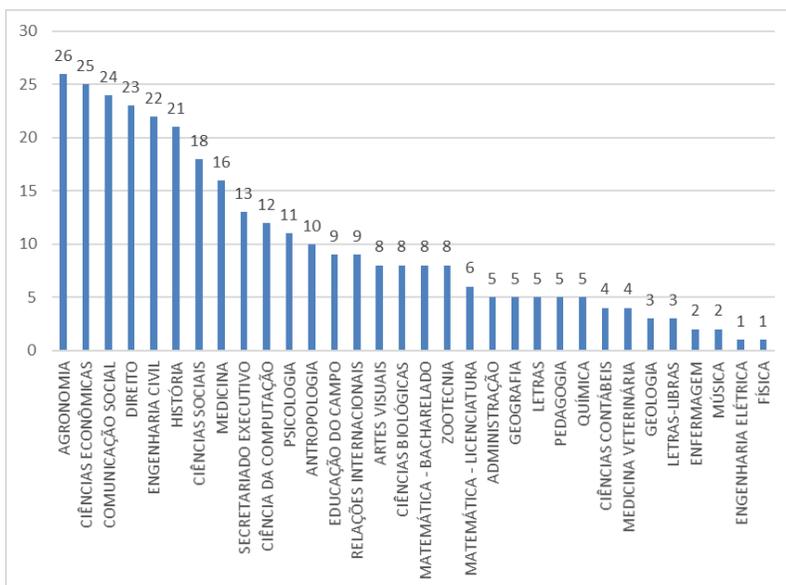
**Gráfico 2: Alunos Indígenas Graduação UFRR 2015**



Fonte - dados fornecidos pela CPV/UFRR)

Nos mais de trinta cursos de graduação da UFRR fora do Insikiran, os que mais concentram estudantes indígenas são Agronomia, Economia, Comunicação Social, Direito, Engenharia Civil e História, com mais de vinte indígenas matriculados em cada um deles. Ressaltem-se ainda os cursos de Ciências Sociais e de Medicina, que não estão individualizados no Gráfico 2, embora contem com 18 e 16 indígenas matriculados, respectivamente. No Gráfico 3 é possível verificar a quantidade de indígenas nesses e nos demais cursos da instituição:

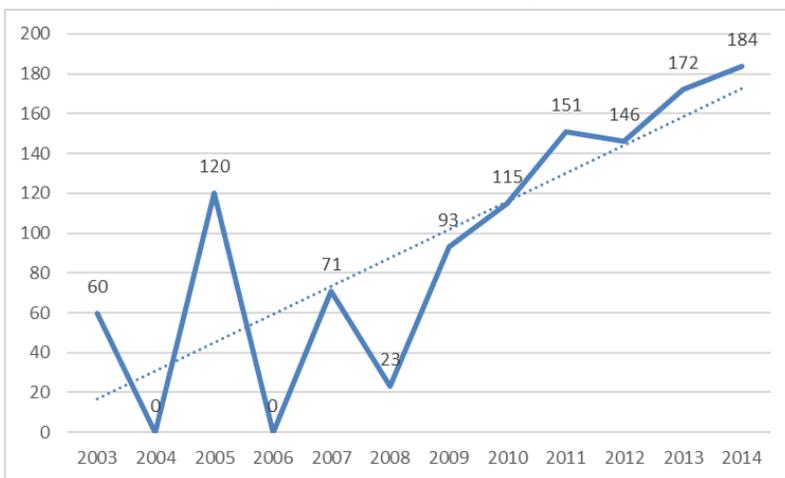
**Gráfico 3:** Alunos Indígenas UFRR - Outros Cursos - 2015



Fonte: dados fornecidos pela CPV/UFRR

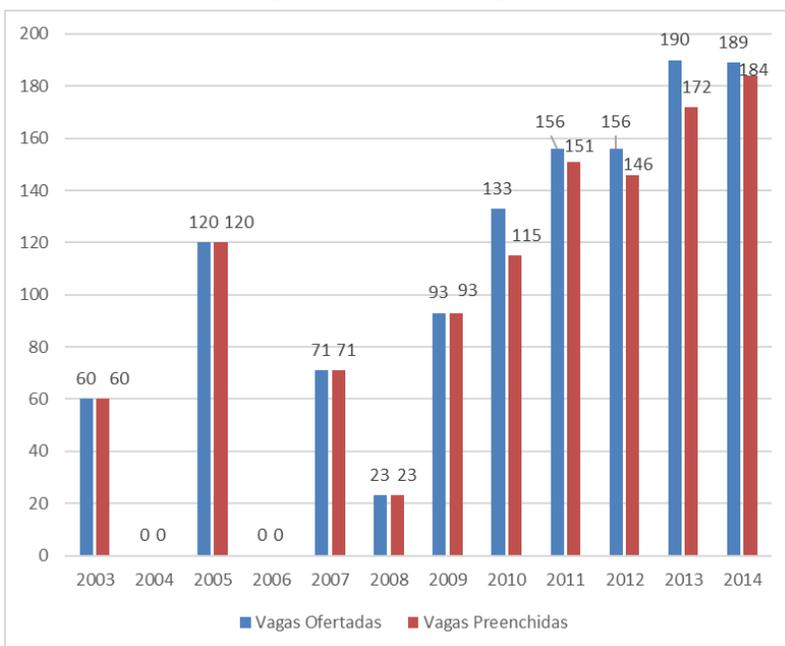
Desde 2003, com o ingresso da primeira turma de CLI (inicialmente com entradas bienais), até a abertura das primeiras vagas específicas em 2007 e a criação dos outros dois cursos do Insikiran, chegando aos dias em que esta pesquisa foi feita, pode-se notar o aumento significativo do número de ingressos anuais de alunos indígenas na UFRR (ver Gráfico 4). O aumento dessas vagas ofertadas como um todo mostrou-se assim pertinente à demanda indígena local por acesso ao ensino superior, o que de fato fez com que os indígenas correspondessem à oferta de vagas com uma taxa de preenchimento efetiva (ver Gráfico 5)<sup>101</sup>.

**Gráfico 4: Ingresso de Alunos Indígenas UFRR**



Fonte: dados fornecidos pela CPV/UFRR

**Gráfico 5: Vagas Ofertadas x Vagas Preenchidas**

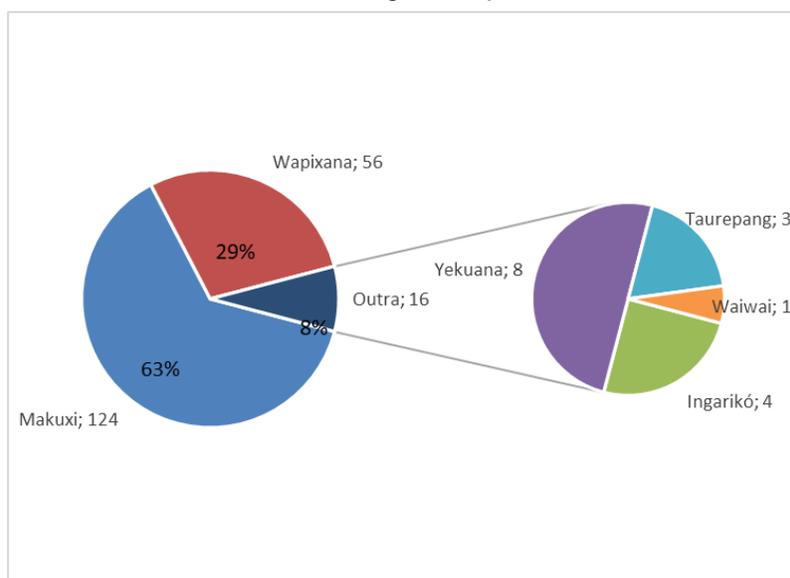


Fonte: dados fornecidos pela CPV/UFRR

O único curso do qual tive acesso a dados de alunos indígenas por etnia é Licenciatura Intercultural, em uma folha que me foi passada pelo

então coordenador, Prof. Celino Raposo. Nessa folha, que já prevê a entrada de nova turma com 60 alunos em 2016, constam números de todos os indígenas que já passaram pelo CLI, compreendendo tanto os regularmente matriculados e os já formados quanto os que abandonaram o curso, falecidos, os que foram desligados ou tiveram a matrícula cancelada. Por etnia tem-se apenas a informação sobre os Egressos (já formados), ou melhor, sobre 196 dos 204 alunos egressos em CLI. Na estatística fica visível a preponderância da presença no curso do povo Makuxi, seguido pelos Wapichana, que juntos compõem 92% do total de alunos egressos: 180 pessoas. Os Yekuana, Ingarikó, Taurepang e Wai-Wai juntos somam 16 egressos, ou seja, 8% do total (ver Gráfico 6).

**Gráfico 6:** Alunos Egressos por Etnia - CLI



Fonte: dados fornecidos pelo coord. de CLI, Prof. Celino Raposo

A principal forma de ingresso de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFRR atualmente se dá pelo Processo Seletivo Indígena (PSEI), que assim como o vestibular geral é coordenado pela Comissão Permanente de Vestibular (CPV). No Edital de 2015 do PSEI, para ingresso no segundo semestre de 2015 e no primeiro semestre de 2016, dezoito cursos<sup>102</sup> estavam incluídos no PSEI, sendo os três do Insikiran e mais quinze que abriram vagas para indígenas. No Insikiran as vagas previstas foram: 40 em GTI para ingressar em 2015/2; 40 em GSCI para ingressar em 2015/2 e 60 em Licenciatura Intercultural (CLI) para ingressar em 2016/1. Dentre os quinze cursos que abriram vagas específicas, o total de vagas abertas para

indígenas foi de 48, além de 6 reservadas para pessoas com deficiência.

O Processo Seletivo Indígena divide-se em duas fases, a primeira eliminatória (que conta com Prova Objetiva e Prova de Redação) e a segunda classificatória (análise de currículo). O Conteúdo Programático das provas divide-se em Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos. Estes últimos, estabelece o edital de 2015 do PSEI, compreendem uma pequeníssima parte em relação aos primeiros. Enquanto a lista de Conhecimentos Gerais compreende duas páginas cheias, com os diversos assuntos abordados pelas disciplinas escolares ‘clássicas’ (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Geografia, História), além de duas obras literárias: *O Guarani*, de José de Alencar, e *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, a lista de Conhecimentos Específicos ocupa pouco mais que duas linhas e inclui:

1. Territorialidade e questões ambientais
2. Sustentabilidade e povos indígenas
3. Educação indígena intercultural, diferenciada, bilíngue
4. Direitos indígenas com base na constituição de 1988
5. Medicina tradicional indígena
6. Doenças frequentes na comunidade
7. Falta de saneamento, lixo (UFRR, 2015, p. 26).

Além disso, para os candidatos ao curso de Licenciatura Intercultural é facultada a possibilidade de realizar a prova de redação em Português ou em língua indígena, estando previstas as línguas Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ye’kuana, Ingaricó, Wai-Wai e Yanomami (Idem, p. 13). A análise de currículo, por sua vez, prevê pontuação para aqueles candidatos que apresentarem documento de liderança, comunidade ou organização indígena, que podem somar cinco de um máximo de cinquenta pontos previstos nessa fase:

#### OUTRAS PONTUAÇÕES:

1. Correspondência de liderança indígena (tuxaua ou vice) ou ata de reunião da comunidade indicando o candidato para inscrição no vestibular (2,50).
2. Documento de apoio ao candidato assinado por uma organização indígena legalmente constituída (2,50) (Idem, p. 19).

Para os aprovados, a matrícula é feita no Departamento de Registro e Controle Acadêmico-DERCA. Dentre os documentos exigidos para a matrícula de indígenas, além da documentação pessoal obrigatória também aos não-índios (RG, CPF, Título de Eleitor, histórico escolar... entre outros), figura o “Registro Administrativo de Nascimento de Índio-RANI, expedido pela FUNAI ou Carteira de Identidade Civil contendo o perfil étnico” (Idem, p. 24). No caso do CLI é necessária também a comprovação “de que o candidato é

profissional da educação indígena, ou atuou na área da docência indígena durante o ano de 2015, indicando a lotação e o tempo de serviço” (Idem).

Mesmo que o PSEI indique a preocupação com a elaboração de um processo diferenciado para o ingresso de alunos indígenas por parte da UFRR, está claro que, para além dos elementos diferenciais mencionados acima, ele não configura um modelo categoricamente alternativo ao vestibular padrão. Essa afirmação pode ser feita ao menos para os cursos em que há criação de vagas específicas, mas mesmo de estudantes do Insikiran eu ouvi que o processo seletivo cobrou conteúdos muito diferentes daquilo que se aprende na escola indígena. Isso mostra que, para além das vagas propriamente ditas e dos comprovantes – tanto de que se é individualmente indígena quanto dos *vínculos* com comunidade e/ou organização indígena – não necessariamente esse é um processo centrado no domínio de *técnicas* e *conhecimentos* indígenas<sup>103</sup>.

A Bolsa Permanência, por sua vez, consiste hoje no principal estímulo econômico aos estudantes indígenas e muitas vezes recebê-la torna-se uma condição indispensável para que haja possibilidade de dar continuidade aos estudos. Em novembro de 2015, pude conversar com a coordenadora do Programa Bolsa Permanência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFRR, cargo ocupado na época pela Sra. Edilamar Menezes da Costa, professora indígena do Insikiran, que gentilmente me explicou sobre as regras e o funcionamento da distribuição dessas bolsas. Costa me informou que à época aproximadamente 690 alunos indígenas estavam recebendo o auxílio, no valor de R\$900,00, que é pago pelo Ministério da Educação (MEC) mas gerido pela Instituição. Esse foi um mecanismo criado pelo MEC, através da Portaria N° 389 de 9 de maio de 2013, para viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em cursos de graduação, especialmente indígenas e quilombolas (que recebem o dobro do valor da bolsa dos demais), visando assim diminuir a evasão e as vagas ociosas deixadas por esses estudantes. A Portaria considera “indígenas aqueles assim definidos no art. 1° da Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho” (art. 4°, §5°).

Ocorre que apenas os indígenas que residem em comunidade estão aptos a receber a bolsa – regra que exclui aqueles que nasceram ou sempre moraram na cidade. A Portaria exige, além da autodeclaração do candidato, outros dois documentos: “Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três)

<sup>103</sup> Essa constatação remete à fala da profa. indígena Rita Gomes do Nascimento, na banca de doutorado de meu colega do DAN/UnB, Martiniano Neto, que defendeu sua tese intitulada “Educação formal e saúde alopatrica entre os Tapayúna (Kaykwakhratxi)” (ALCANTARA NETO, 2016) em 15 de dezembro de 2016. Em sua arguição, Rita Gomes do Nascimento afirmou que a categoria *diferenciada*, usada para se referir à escola indígena, é muito mais uma categoria política de reivindicação do que uma categoria didático-pedagógica. Penso que a lógica se estenda, nesse momento inicial de implementação, ao modelo “diferenciado” de vestibular proposto pelo PSEI.

lideranças reconhecidas” e “Declaração da Fundação Nacional do Índio – Funai de que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena”. Das universidades federais, apenas a UFRR aplica essa distinção. Esse é um ponto que gera muita discussão e questionamentos, inclusive com alunos acionando a Justiça e o Ministério Público – os alunos, afinal, já tiveram que comprovar sua indianidade para entrar na Universidade, não vendo sentido em ter que comprová-la novamente.

Em 15/12/2015 houve um debate sobre a Bolsa Permanência organizado pelos professores do Insikiran que formavam a Comissão de Acompanhamento Acadêmico, no Auditório Alexandre Borges, com vistas a elaborar uma proposta de Resolução sobre o assunto, que ainda seria encaminhada ao Conselho Universitário. Estive presente e pude acompanhar a discussão, que contou com ampla participação de alunos indígenas e professores do Insikiran. Um dos encaminhamentos dessa comissão era a de que os “indígenas da cidade” recebessem ao menos o valor mínimo, de R\$450,00, ou de que a declaração de uma organização como a Organização dos Índios da Cidade (ODIC) valesse como a declaração de um tuxaua de comunidade. Um dos docentes da Comissão ressaltou: “todo mundo diz que Boa Vista é a maior maloca de Roraima”, e cobrou uma participação mais ativa das organizações indígenas nesse tema. As organizações, por sua vez, compõem outra Comissão, a Interdisciplinar, e por um momento houve uma troca de acusações recíprocas apontando a falta de diálogo entre as duas comissões. Surgiu por fim a ideia de que os estudantes indígenas formassem uma terceira “comissão”, ou “frente”, para também participarem da discussão sobre os ajustes na Portaria.

Uma caloura do Curso de Gestão em Saúde disse ter entrado com um processo contra a Funai devido às dificuldades em obter a declaração do órgão: “Eu não apareço no Censo [da comunidade], só meus avós, tios etc. Dia 20 eu vou ter uma audiência com o Juiz Federal e representantes da Funai. O que vai comprovar que sou indígena não é o Censo, é o meu Rani, que tá lá na página 29, de 1989”. Sua colega disse que havia feito esses mesmos trâmites e tinha sido chamada de “encrenqueira”. Outra estudante de GSCI disse uma frase que daria o tom daquele debate: “Se você sair da maloca você não deixa de ser índio. Ser índio é para o resto da vida”. Uma das falas mais aplaudidas partiu de um professor que criticava a Funai e sugeria acabar com a participação do órgão no processo de concessão de bolsas, afirmando que “A Funai ainda está trabalhando com a ideia de tutela”. Castro Freitas e Harder (2013) também criticam esses *vícios indigenistas* que sobrevivem, apesar de tudo, nas políticas de acesso e permanência à universidade:

Na perspectiva dos jovens indígenas, a cidadania vinha com o gosto amargo do controle tutelar. Os critérios do órgão indigenista foram objeto de reiterados

questionamentos de parte dos estudantes indígenas e das próprias universidades, tendo em vista que tais instrumentos não raro se sobrepunham às competências de avaliação das universidades, no exercício de sua autonomia, quebravam a isonomia entre estudantes indígenas e os demais estudantes universitários, havendo casos extremos de supressão de estudantes do programa e cancelamento das bolsas sem que a posição das universidades fosse devidamente considerada sobre o assunto (p. 69).

Além da Bolsa Permanência, e para além da questão material e financeira, destaca-se a iniciativa do Programa de Educação Tutorial (PET)-Intercultural, partindo de uma iniciativa nacional do próprio MEC, em 2010, de organizar “grupos direcionados exclusivamente à formação de estudantes universitários indígenas” (CASTRO FREITAS, 2015, p. 9), em quinze instituições federais de ensino superior, nas cinco regiões de Brasil, configurando “novos espaços dialógicos de produção intelectual indígena no cenário universitário, ainda pouco conhecidos” (Idem). O Programa contempla mais de cinquenta etnias, e para a professora Ana Elisa de Castro Freitas, que coordenou uma publicação sobre o assunto, a partir das ações relevantes de ensino, pesquisa e extensão desses grupos, “podemos vislumbrar uma rota de avanço da universidade brasileira na direção da pluriétnicidade e do reconhecimento do direito à diferença” (Idem, p. 15). Na UFRR o PET-Intercultural contava com doze estudantes bolsistas e seis não bolsistas. Maxim Repetto, professor tutor do programa na instituição, descreve as atividades por eles executadas, em projetos realizados junto às comunidades:

vimos realizando o estudo das atividades humanas nas comunidades indígenas e de sua relação com a natureza a partir da compreensão dos calendários culturais das comunidades envolvidas no estudo. Assim o estudante petiano vem levantando e estudando as atividades de sua comunidade e diversos indicadores da relação com a natureza, para depois construir propostas educativas a partir das atividades sociais mais relevantes, de forma que as propostas educativas geradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) estejam fundamentadas na realidade dos estudantes (REPETTO, 2015, p. 49).

Apesar de ainda incipientes e por certo insuficientes, as medidas de acesso e permanência de indígenas na Universidade vêm transformando radicalmente um quadro anterior e muito recente de *ausência*, para falar sem qualquer medo de exagero, dos povos indígenas nos cursos universitários

– mesmo que, como vimos no capítulo anterior, já existissem escolas em comunidades indígenas em Roraima desde os anos 1930. O acesso desigual ao ensino superior foi um tema abordado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ([1964] 2015) sob o prisma das classes econômicas, ao analisarem numerosas tabelas e estatísticas e constatarem o gargalo ou, nas palavras deles, a *eliminação* das classes desfavorecidas das universidades, operada pelo sistema escolar francês da década de 60 do século XX:

Lê-se nas chances de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se pura e simplesmente de *eliminação*. Um filho de quadro superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que um filho de operário; suas chances também são o dobro das de um filho de quadro médio (p. 16-17).

Além da condição econômica, os autores apontam para outras condicionantes sociais e “restrições de escolha” que operam dentro de uma mesma classe, como a maior chance das moças cursarem estudos de letras e dos rapazes optarem pelos estudos de ciências, refletindo os papéis tradicionais de gênero na divisão do trabalho. Porém o que fica patente nesse estudo é que a origem social, com tudo o que ela implica, é o principal fator de diferenciação sobre o meio estudantil, sobrepujando outros fatores como sexo, idade ou religião. Bourdieu e Passeron referiam-se às dificuldades enfrentadas pelos filhos de camponeses, de operários e dos quadros subalternos, mas com *origem social* não se reportavam apenas à dimensão econômica ou ao poder aquisitivo, e sim a um conjunto de valores, saberes e gostos *cultivados* pelas diferentes classes, que serviriam para marcar e alargar essa diferença:

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência (Idem, p. 28).

Bourdieu e Passeron falam da influência do meio familiar, reconhecendo “a ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio de origem”, fatores estes que se tornam “ainda mais eficazes quando se exprimem na lógica propriamente escolar, sob a forma de sanções que consagram as desigualdades sociais sob a aparência de ignorá-las” (Idem,

p. 30). A crítica ao sistema de ensino como algo que reproduz e “consagra” as desigualdades a partir de lógica própria é formulada por ambos a partir da diferença de classes na França do século XX. Penso que o transporte dessa análise crítica para o contexto local desta pesquisa, envolvendo os povos indígenas de Roraima, poderia trazer algumas contribuições ao tema, desde que envolvesse necessariamente fatores adicionais como identidade racial e étnica, língua, sistema social, filhos, funções comunitárias etc. A transposição também deverá ter em mente que, para além da gramática da desigualdade (dentro de uma mesma sociedade/cultura), estaríamos lidando também com a gramática das diferenças (entre culturas/sociedades diversas).

#### 4.4. Dois casos paradigmáticos

Trago aqui dois episódios que pude acompanhar de perto enquanto frequentava a UFRR. O primeiro diz respeito a um caso de racismo, dentro do Restaurante Universitário (RU), contra um grupo de estudantes indígenas de Gestão Territorial. O segundo episódio se trata da eleição e da posse do novo Reitor da instituição, que passou a se declarar “o primeiro Reitor indígena do Brasil”. Longe de serem casos isolados, ambos representam situações-limite, referências antagônicas do que pode acontecer com a presença indígena no meio universitário roraimense. Acredito que também possam dialogar com discussões que vêm ocorrendo há algum tempo sobre a presença e visibilidade indígena no ensino superior em outros estados (CASTRO FREITAS, HARDER, 2013; GOMES, MIRANDA, 2014; SANTOS, TERENA, 2014; VAZ FILHO, 2016) assim como sobre o racismo e as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras – tema que foi abordado, a partir da perspectiva da população negra, pelo Prof. Kabengele Munanga na UFRR em 2006, em palestra no *I Fórum de Política de Ação Afirmativa na UFRR* e que integrou uma publicação local sobre o assunto (MUNANGA, 2008).

Vamos ao primeiro caso, que ocorreu quando o ano de 2015 se aproximava do encerramento, logo antes de o semestre ser suspenso para as festas de fim de ano. O lugar em que se deu, por sua vez, é um dos únicos em que há, não digo interação, mas coabitação momentânea, entre os alunos indígenas do Insikiran e os demais alunos da Universidade. A hora do almoço no RU é assim um momento privilegiado, em que é possível perceber a presença expressiva de estudantes indígenas na fila, muitos dos quais vestindo a camiseta de seus respectivos cursos, a maioria se movendo e almoçando em pequenos grupos, principalmente os estudantes do Insikiran. Esse ambiente de convívio, aliás, foi bastante propício para mim no que tange à aproximação inicial com participantes potenciais da pesquisa, assim como se tornou um local de encontro em que se fortaleciam as amizades que eu ia fazendo durante minha estadia. Mesmo pagando o valor de visitante (na época R\$9,00), para mim compensava almoçar ali porque não havia outro restaurante melhor ou mais barato nas redondezas do campus: o RU da UFRR serve peixe quase todo dia, (prato muito raro nos RUs de outras

regiões do país) e tem ar-condicionado, o que torna o ambiente agradável em comparação às alternativas do entorno – o que não quer dizer que a comida fosse sempre boa ou que não houvesse problemas, que inclusive levaram a interdições e denúncias de má qualidade dos alimentos<sup>104</sup>.

Entre os conhecidos que eu encontrava no RU, passei a almoçar com certa frequência com um grupo de estudantes indígenas que cursavam Gestão Territorial – e de quem eu tinha me aproximado após participar de algumas aulas daquela classe, do primeiro semestre de GTI. Foi exatamente esse grupo que foi o alvo de ofensas racistas por parte de outro grupo de estudantes, brancos, que conforme relataram eram do curso de Enfermagem. Naquele dia não nos encontramos por questão de minutos e não almoçamos juntos, portanto, não presenciei os fatos, embora a partir daí tenha me envolvido diretamente com a *resposta* a ser dada. Logo fui informado de que os alunos indígenas haviam levado o caso às instâncias administrativas (Ouvidoria) da Universidade, assim como à Polícia Civil e à Polícia Federal, onde registraram Boletins de Ocorrência, e também à Comissão de Direitos Humanos da OAB/RR, que passou a acompanhar o caso de perto, representando os indígenas. Dentre as ofensas proferidas pelo grupo de alunos brancos, segundo o relato das vítimas, estava a seguinte: “todo lugar que eu vou tem índio!”, além de “eles não sabem comer direito”; em seguida os autores das ofensas viraram-se de costas e retiraram-se da mesa. Uma das alunas indígenas presentes no momento, com aproximadamente 40 anos de idade, passou mal e teve que ser levada ao hospital para ser internada.

Após algumas reuniões com autoridades internas, dentre as quais um Pró-Reitor da gestão que estava em final de mandato, e ao perceberem que a posição oficial da UFRR seria a de tentar “abafar o caso”, o grupo de acadêmicos indígenas<sup>105</sup> procurou o DCE para, em conjunto, elaborarem um manifesto e realizarem algum ato capaz de demonstrar indignação contra o racismo e cobrar uma postura mais contundente por parte da Reitoria. Como eu frequentava ambos os ambientes (Insikiran e DCE) e como eu já vinha me oferecendo para realizar uma atividade conjunta com o DCE em agradecimento ao apoio que recebi deles, propus-me a elaborar uma

<sup>104</sup> Como mostra, por exemplo, a notícia do dia 2 de fevereiro de 2016, no jornal Folha de Boa Vista, “MPF investiga denúncia sobre comida estragada em Restaurante Universitário”. Assim diz a notícia: “O fato ocorreu no dia 26 de janeiro e teve grande repercussão após um acadêmico postar imagens da comida nas redes sociais. No mesmo dia, cerca de 10 alunos deram entrada no Pronto Atendimento Airton Rocha, relatando enjoo, azia e vômito. Em forma de protesto, outros alunos penduraram faixas e cartazes na porta do RU cobrando que as providências necessárias fossem tomadas. O caso foi parar no MPF, que afirmou que um grupo de alunos registrou denúncia junto ao órgão fiscalizador, no domingo, 31, por meio do portal da instituição na internet. Um dos alunos, que preferiu não se identificar, informou que o caso gerou revolta. ‘A comunidade acadêmica não aguenta mais tamanho descaso. Precisamos de refeições de qualidade, pois muitos alunos passam o dia dentro da universidade’, afirmou” (Fonte: Folha de Boa Vista, terça-feira, 2 de fevereiro de 2016, p. 11).

<sup>105</sup> Não mencionarei o nome de nenhum envolvido por se tratar de um caso obviamente delicado.

primeira versão do manifesto, que entreguei aos membros diretores do DCE e ao “líder” do grupo de indígenas para que discutissem e reformulassem o que achassem necessário. Um dos argumentos que procurei ressaltar foi o fato de que os povos indígenas são os habitantes originários e “senhores naturais” daquela região – constatação esta que é lembrada pelos grafismos indígenas que decoram as paredes do RU – e, portanto, não faz o menor sentido um questionamento quanto ao direito deles de estarem presentes nesses espaços, inclusive a Universidade. Essa primeira versão do manifesto passou por algumas alterações e ele acabou intitulado *Por uma Universidade sem racismo!* (ver Anexo II), sendo também a chamada para um dia inteiro de atividades, cuja programação compreendia manifestação de manhã em frente à Reitoria, panfletagem e conscientização à hora do almoço no RU, e apresentação musical da Banda Cruviana<sup>106</sup>, formada por estudantes indígenas (ver Figuras 8), de noite, na sede do DCE.

**Figura 8:** Banda Cruviana



Foto cedida pelos membros da banda, 2016

**Figura 9:** Manifestação em repúdio ao racismo, em frente à Reitoria da UFRR



**Figura 10:** Presidente do DCE discursa contra o racismo no RU. Ao fundo, parede pintada com motivos indígenas



O dia de mobilizações foi tido pelos organizadores e participantes como um sucesso, após constatarem que houve um bom comparecimento dos estudantes do Insikiran e o apoio de alguns estudantes não-indígenas no RU, que chegaram a aplaudir a fala do presidente do DCE durante o almoço (ver Figuras 9 e 10). Foi também um episódio que aproximou os acadêmicos indígenas do Insikiran dos membros do DCE – as duas principais forças estudantis da UFRR –, uma relação que nem sempre foi amistosa, pois aquela gestão, mesmo sendo claramente de esquerda e ligada à defesa dos direitos sociais, não contava com uma diretoria indígena, como já houve em

outras gestões do órgão estudantil.

Florêncio Vaz, professor indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), onde ele é diretor de políticas afirmativas, ao abordar esse e outros casos de racismo ou violência física contra indígenas em universidades do país, avalia que, com a entrada crescente de índios e negros nas universidades por meio das políticas de ação afirmativa, como a Lei de Cotas (Lei 12.711/12), estaria havendo, em contrapartida à democratização do acesso, um acirramento das manifestações contrárias à presença desses “novos sujeitos” universitários, resultando em agressões físicas e verbais movidas pelo racismo:

Uma olhada inicial sobre a nova realidade nas universidades ao mesmo tempo que nos mostra sinais animadores de que estão ficando mais democratizadas e plurais, traz um quadro preocupante que vem se estabelecendo em muitas universidades. E precisamos discutir sobre o preconceito contra indígenas e os negros, que se manifestou mais aberto à medida em que estes grupos se tornaram mais visíveis e ativos em várias instâncias da vida acadêmica. Precisamos ampliar o debate porque o clima de acirramento de preconceito e racismo está se refletindo em várias instituições em diferentes Estados do país, envolvendo um ataque a direitos étnicos conquistados, desta vez dentro da própria academia (VAZ FILHO, 2016, p. 3).

Essas reações abjetas, assim como os limites institucionais e epistêmicos das universidades para a efetiva inclusão dos indígenas, produzem um ambiente hostil e desfavorável que também foi denunciado por Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder (*op. cit.*), para quem “o ambiente universitário brasileiro, em que pesem situações locais diversas, é muitas vezes permeado por preconceitos e estigmas de toda a ordem. Não raro esse cotidiano experimentado pelos indígenas, é pano de fundo central num quadro de evasão” (p. 80). Vaz Filho, por outro lado, demonstra que, apesar de a universidade continuar sendo, assim como a escola, “historicamente o espaço de reprodução de um modo de ser, de uma cultura hegemônica, dentro do projeto homogeneizante do Estado Nacional” (VAZ FILHO, 2016, p. 6), os indígenas que ali ingressam não formam um contingente passivo e amorfo, mas pelo contrário, passam a se organizar e a adotar uma postura proativa, cobrando atenção às suas causas e respeito às suas culturas: “Muitos escolheram manter e enfatizar as suas particularidades, saberes e tradições do seu povo e os seus mesmos, apesar das resistências e preconceitos.” (Idem). Dentre as iniciativas dos acadêmicos indígenas, Vaz Filho destaca a reivindicação de bolsas e condições de permanência, granjeando aos poucos o “apoio de professores e gestores que acolhiam suas propostas e

desenvolviam projetos para favorecer a permanência e o seu aprendizado satisfatório” (Idem, p. 7).

Um ponto importante seria a criação de espaços de convívio entre os indígenas, cujo principal exemplo dado é o da *Maloca* da UnB<sup>107</sup>. A criação de “malocas”, mesmo que em sentido metafórico, seria uma forma utilizada pelos acadêmicos indígenas para marcar sua presença em alguns espaços dentro da universidade:

Nas demais universidades há salas, algumas pequenas outras maiores, mas são espaços específicos e referência para os indígenas ou negros, onde eles podem ler, conversar, usar computadores e fazer suas reuniões. São estas “malocas” que os indígenas vão criando nas universidades sinais de um avanço conquistado por eles mesmos.

A partir da agência e da iniciativa destes grupos é que foi se instituindo de verdade nas universidades uma política de ações afirmativas, ainda em construção. Afinal, quando os primeiros negros e indígenas entraram nas universidades quase nada existia além da própria “entrada diferenciada”. Os indígenas estão fazendo a diferença entre, de um lado, a retórica e as intenções expressas nos editais de seleção e, de outro, a prática cotidiana nas universidades (Idem).

Outro exemplo de “demarcação de território” no espaço universitário é trazido pelas professoras Ana M. R. Gomes e Shirley A. de Miranda, a respeito do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ambas contam o caso da instalação no campus de um mastro cerimonial, o *mimãnu*, pelos alunos Maxakali da primeira turma de Fiei, ainda em 2006. Tratava-se de “um mastro produzido como em sua terra como forma de materializar a relação entre os territórios da aldeia e os da Universidade” (GOMES, MIRANDA, 2014, p. 459), e que tinha o efeito de ligar e religar esses diferentes espaços – daí que, retomando o sentido etimológico de *religião* (*religare*), *mimãnu* tenha traduzido como “pau da religião dos Maxakali”. Gomes e Miranda observam, contudo, que

embora o elo remetesse aos Maxakali, as outras etnias presentes no curso não tergiversaram em adotar o mastro

<sup>107</sup> A Maloca – Centro de Convivência Multicultural do Povos Indígenas da UnB, foi inaugurada em dezembro de 2014. De acordo com a página da Universidade: “Criado para ser referência da cultura indígena na UnB, o prédio – chamado de Maloca por estudantes e professores – abriga salas de aula, laboratório de informática e espaços característicos da arquitetura indígena, como redário e pátio cerimonial” (Fonte: <http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=9154>).

como símbolo de sua identidade, operando ou reeditando ligações. Um cacique Pataxó chegou a afirmar que eles também eram portadores desse artefato, o qual teria sido confiscado pelo branco quando este chegou às suas terras e colocou nele sua bandeira, evocando possíveis conexões com um passado ancestral comum a esses dois povos (Idem).

O *mimã nau* tornara-se um lugar central para a presença indígena no campus, pois em volta dele é que eram realizados os momentos de recepção e despedidas, além de encontros com cantos e danças, pelos acadêmicos indígenas. O mastro, contudo, foi retirado por conta de obras de ampliação da estrutura física. Gomes e Miranda contam que ficaram surpresas quando as demandas pela recolocação do mastro feitas pelos estudantes indígenas do Fiei (em sua maioria Xakriabá e Pataxó) receberam resistências e questionamentos por parte de membros da comunidade acadêmica não-índios, sejam estudantes, funcionários ou professores:

Como em todo processo de reterritorialização, polêmicas e disputas compareceram na reinstalação do mastro – como a reclamação de grupos evangélicos que, nesse evento, clamaram pela laicidade no espaço acadêmico e reivindicaram a retirada de “todos os símbolos religiosos” (Idem, p. 460).

A universidade, portanto, pode se tornar mais um *locus* em que as disputas em torno da etnicidade, das práticas culturais e dos direitos indígenas se manifestam e se reproduzem, seja ecoando em pequena escala conflitos de abrangência mais ampla, seja conectando-se a essas disputas enquanto um lugar marcado por dinâmicas, formas e poderes específicos do meio acadêmico. É o que demonstram Augusto Ventura dos Santos e Luiz Henrique Eloy Amado Terena, a respeito da presença do povo Terena no ensino superior em Mato Grosso do Sul, explorando o caso do próprio Luiz Henrique Eloy, advogado indígena que atua em prol das causas coletivas de seu povo. Os autores narram o encontro de acadêmicos como Luiz Henrique com lideranças como Lindomar Ferreira (da comunidade *Tumuné Kalinovo*, “Futuro da Criança”, que havia acabado de sofrer uma ordem de despejo) em 2010, no *Encontro de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul*, e a partir daí o desenvolvimento de uma parceria crescente, como a realização da primeira *Assembleia do Povo Terena* em 2011. Desde que se formou em Direito e passou a exercer a advocacia, “o trabalho de Luiz tem sido o assessoramento às lideranças que estão na luta pela terra, visitando os acampamentos de Retomada, dialogando com as comunidades, desenvolvendo oficinas de formação política e jurídica...” (SANTOS, TERENA, 2014, p. 496) entre outras atividades. Essa parceria é tida como um exemplo

de união possível e esperada entre os dois grupos (acadêmicos e lideranças tradicionais):

Portanto, é possível dizer que uma consequência importante do ingresso de Terenas na universidade foi um avanço qualitativo na luta do povo Terna pelas demarcações de terras. Se antes havia certo distanciamento entre os estudantes indígenas e as lideranças tradicionais, isso foi quebrado a partir do momento que os acadêmicos se aproximaram das lideranças, demonstrando que estavam ali prontos para ajudar na luta. Passos importantes foram dados nessa direção (Idem).

O segundo caso paradigmático envolve a posse do novo reitor da UFRR, o Prof. de Agronomia Jefferson Fernandes do Nascimento, em março de 2016. Nascimento havia vencido a concorrida campanha eleitoral em novembro do ano anterior, na qual concorreram outras quatro chapas, além da sua. A chapa que ficara em segundo lugar era encabeçada por uma professora de Biologia e mais próxima ao sindicato docente – tendo obtido entre este segmento (que tem maior peso na eleição) a maioria dos votos – além de ser apoiada pela maioria dos membros do DCE. Duas outras chapas representavam a situação, sendo lideradas por membros da gestão que se findava e que havia, segundo a opinião geral, “rachado”. O Instituto Insikiran, pelo que pude perceber durante a campanha pelos votos, dividiu-se entre apoiar o grupo que acabou sagrando-se vencedor ou ficar do lado de um dos grupos da situação (camisetas laranja e amarela, respectivamente, eram as mais frequentes por ali), em mais uma demonstração, assim como no caso do DCE, de que não há uma aliança “natural” do segmento indígena da Universidade com os representantes tradicionais da esquerda. A chapa vencedora, por sua vez, só conseguiu reverter a significativa desvantagem entre os professores porque contou com o voto maciço, ou seja, “em bloco”, do segmento dos servidores da UFRR.

O panfleto de campanha (Figura 11) da chapa *Amanhecerá*, de Jefferson do Nascimento e do Vice-Reitor, Américo Alves de Lyra Jr., começava com as seguintes informações a respeito do candidato a Reitor:

Roraimense, casado, dois filhos, passou sua infância na Vila Surumú, hoje comunidade indígena do Barro, Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Estudou na Escola Padre José de Anchieta (antiga missão Surumu, hoje escola agrícola indígena) e na Escola Estadual Euclides da Cunha.



peculiaridade. O portal do Ministério da Educação (MEC) anunciou em sua página na internet a seguinte chamada: “Universidade Federal de Roraima tem primeiro reitor indígena do Brasil”, divulgando as declarações do Reitor e do ministro da Educação, à época Aloísio Mercadante. Nas entrevistas, o investimento no ensino de indígenas passou a figurar como prioridade. Como eu suspeitava, a identidade indígena do novo Reitor jogou luz sobre um tema óbvio, o ensino superior de povos indígenas e a formação de quadros especializados para atuarem nas comunidades:

Segundo o novo reitor, empossado nesta quarta-feira, 10, pelo ministro da Educação, Aloísio Mercadante, os desafios são enormes, mas a motivação é maior. “Conhecer a região e ter vivido todo o processo de ocupação e desenvolvimento regional nos dá condições para contribuir de forma mais efetiva”, afirma o reitor.

“Queremos, com muito diálogo e com uma gestão compartilhada, trabalhar para ampliar o ensino para os povos indígenas. Como Instituição, temos a função social de inclui-los no processo de educação superior, inclusive em pós-graduação”, acrescentou.

Nesse sentido, Aloísio Mercadante defendeu a criação de um mestrado para gestores em terras indígenas. De acordo com o Ministro, as universidades precisam ajudar na economia regional, criando parques tecnológicos, polos de inovação e parcerias com empresas para gerar valor agregado, principalmente na Amazônia.

“Precisamos formar esses jovens indígenas que vão sair das universidades e que precisam dar um passo em direção ao mestrado. Voltar para suas regiões e ajudar no desenvolvimento da agricultura orgânica ou na recuperação dos valores tradicionais é fundamental para gerar mais valor, mais emprego, mais renda e mais qualidade de vida”, concluiu Mercadante<sup>109</sup>

Após a posse, alguns atos do novo Reitor confirmaram que a atenção aos povos indígenas seria realmente uma das marcas de sua gestão, como o lançamento em setembro de 2016 do Portfólio Etnológico de Roraima<sup>110</sup> em

---

professor roraimense é eleito reitor da UFRR. Jefferson Fernandes quer priorizar investimentos na Educação Indígena. Ele é o primeiro roraimense eleito para o cargo” (Fonte: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2015/11/descendente-de-indios-professor-roraimense-e-eleito-reitor-da-ufrr.html>).

<sup>109</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/34631-universidade-federal-de-roraima-tem-primeiro-reitor-indigena-do-brasil>.

<sup>110</sup> Segundo a página de notícias da Universidade, “O Portfólio Etnológico de Roraima faz parte do projeto interinstitucional Roraima Somos Assim, uma parceria entre UFRR, Fundação Ajuri, PNUD-ONU e Escolas/Assembleia Legislativa. O objetivo da atividade é promover o

sua comunidade natal, o Surumu, ao lado de seu irmão, o tuxaua Rodolfo Fernandes do Nascimento. Na conversa que tive com o coordenador-geral do CIR à época, Mário Nicácio, havia otimismo em sua fala a esse respeito: “Tem uma perspectiva positiva agora com o próprio reitor, que se considerou indígena, o Jefferson, a gente vê que com certeza, no decorrer do ano, poderá melhorar cada vez mais essa formação e informação de indígenas naquela universidade”.

Os planos de ampliação da formação indígena que foram expressados pelo ministro (como a criação de um curso de mestrado para gestores em Terras Indígenas), contudo, foram cancelados com a interrupção brusca do governo Dilma, de quem Mercadante era um dos “homens de confiança”. Esse e outros gestos proferidos ao final do governo petista<sup>111</sup>, já depois de iniciado o processo de Impeachment na Câmara dos Deputados, podem ser vistos também, por outro lado, como uma tentativa de angariar aliados e manifestantes favoráveis entre aqueles grupos que até o momento haviam sido “esquecidos”, para dizer o mínimo, por esse mesmo governo<sup>112</sup>.

A afirmação pessoal da identidade indígena por parte da autoridade máxima da UFRR é, dessa forma, um dos pontos extremos de um mapeamento possível do campo de disputas e relações interétnicas e identitárias que se dão no estado de Roraima e, especificamente, naquela Universidade. Cristhian Teófilo da Silva recorre à noção de *identidades contrastivas*, formulada por Roberto Cardoso de Oliveira (assim como à de *cultura de contraste*, formulada por Manuela Carneiro da Cunha), para analisar a situação de indígenas com “baixa distintividade sociocultural”, ou seja, naquelas regiões marcadas por um ciclo antigo e intenso de contato, colonização e trocas culturais entre povos indígenas e não-indígenas. Por identidade contrastiva, Cristhian Teófilo

---

renascimento da historiografia de um povo, a valorização e o resgate das tradições, costumes e saberes indígenas” (Fonte: <http://ufr.br/ultimas-noticias/2889-reitor-coordena-lancamento-do-portfolio-etnologico-de-roraima-no-surumu>).

<sup>111</sup> Como, por exemplo, a decisão de dar andamento a processos de demarcação de terras até então suspensos: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-meio-ao-impeachment-governo-libera-mais-de-30-demarcacoes-de-terras,1000028231>.

<sup>112</sup> O descaso reinante até então em relação aos povos indígenas devia-se à opção governamental pelo modelo de desenvolvimento adotado (sobretudo no campo energético), focado na construção de barragens na Amazônia, com amplos e imensuráveis impactos sociais e ambientais a atingir populações ribeirinhas e Terras Indígenas. Publicações que reuniram a contribuição de ativistas e acadêmicos trataram do assunto, como em LITTLE, 2013; ZHOURI, 2014 e ALARCON et al, 2016, denunciando o caráter autoritário e muitas vezes a ineficiência de tais medidas, além do “emaranhado de interesses” escusos por trás delas. A presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA, gestão 2011-2012), Bela Feldman-Bianco, escreveu na apresentação de um desses livros: “A hidrelétrica de Belo Monte constitui caso emblemático, não único, desses grandes projetos que tendem a ser planejados de forma centralizada e desvinculada das realidades e potenciais ecológicos, sociais e culturais locais. Grupos indígenas, povos ribeirinhos e tradicionais são desconsiderados e invisibilizados pelos estudos e processos decisórios. Se no licenciamento ambiental dessas obras os antropólogos têm sido chamados a se pronunciar, mesmo que às vezes muito tardiamente, os povos afetados por esses grandes projetos sequer têm sido ouvidos” (FELDMAN-BIANCO, 2014, p. 9).

da Silva entende que seja um fruto do sistema de relações interétnicas, em que as diferenças sociais e culturais compõem

um jogo de contrastes que pressupõe negociações de imagens e auto-imagens, estratégias de luta e resistência e políticas de representação dos indígenas por outros agentes que interagem com as tentativas dos próprios indígenas de participar do processo de definição de si mesmos perante os aparelhos do Estado e a sociedade envolvente (SILVA, 2005, p. 117).

Silva propõe uma revisão dos critérios de *identificação étnica* enquanto tema de estudo, ou seja, menos como identificação usada para fins técnicos, burocráticos ou científicos pelo aparato indigenista<sup>113</sup>, “tal como passou a ser promovida eventualmente pela FUNAI diante das reivindicações de pessoas e grupos que se afirmam indígenas ou descendentes de indígenas” (Idem, p. 114), e “mais como manifestação sucessiva de múltiplas estabilizações contrastivas de grupos que vivenciaram e vivenciam situações de ‘diáspora’, ‘contato’ e ‘misturas’” (Idem, p. 120). Para os antropólogos, portanto, não se trataria de fazer identificação étnica de sujeitos (individuais ou coletivos) a partir de uma suposta autoridade acadêmica, mas de buscar conhecer as diferentes formas de identificação étnica produzidas por grupos e pessoas nessa “arena de discursos” interétnicos.

Este caso específico de identificação étnica ou de identidade contrastiva aqui relatado, entretanto, não se relaciona diretamente com uma demanda por demarcação de terras, caminho por onde envereda o artigo de Silva. Ao afirmar que é o primeiro Reitor indígena do Brasil, este se move dentro do jogo de disputas identitárias e “definição de si” mencionado por Silva, e sua declaração é capaz de produzir efeitos (que podem ser de mão dupla, e favoráveis ou contrários) para todos os lados, modificando a natureza potencial de suas relações, seja com a comunidade acadêmica e sua parcela indígena, seja com as comunidades e organizações indígenas do estado de Roraima, seja por fim nas relações com o Estado brasileiro e até com organismos multinacionais, mesmo que seja para atrair atenção (e, quem sabe, recursos) de seus representantes.

Os dois casos aqui trazidos, o dos acontecimentos em torno do episódio de racismo no RU e o da eleição e posse do Reitor, ocorreram praticamente na mesma época – entre o final do ano de 2015 e o início de 2016 – e apontam para o caráter difuso, dinâmico e imprevisível da presença

<sup>113</sup> Para Silva, as agências e agentes indigenistas estatais exercem o papel de instâncias tanto de mediação quanto de colonização nos conflitos interétnicos: “O discurso ‘indigenista’ desempenha um papel resignificador decisivo nestes esquemas, por razão do diferencial de poder constituído pelo mesmo na qualidade de ‘discurso oficial’ que busca o monopólio semântico de termos como ‘índio’, ‘isolado’, ‘integrado’ entre outras categorias sociais adscritivas de teor jurídico” (SILVA, 2005, p. 122).

indígena no ambiente universitário. Esses episódios também demonstram que a atuação de grupos e indivíduos indígenas em situações desse tipo (de contato interétnico no ambiente acadêmico) não deixa de ser uma forma que eles encontraram de realizar a sua própria produção e organização da diferença, ressaltando seus demarcadores étnicos, territoriais e culturais em uma relação contínua com os outros, sejam eles os não-indígenas da Universidade ou as instituições jurídicas e políticas do Estado.

# VIDA DE ESTUDANTE INDÍGENA

*Eu conheço Wapixana que mora no treze  
E ele sabe de outros cem  
Que também moram lá  
Muita gente índia, muita gente  
No conselho indigenista  
Macuxi de São Vicente  
Tudo índio, tudo parente  
(Eliakin Rufino)*

Acredito ter, nos capítulos anteriores, conseguido situar razoavelmente a leitora ou leitor no universo simbólico, político e teórico que envolve o movimento dos povos indígenas de Roraima neste início de século XXI, mostrando o quanto a educação é – para eles e para os que não conseguiram deixar de se envolver com o assunto – uma causa importante em si e ao mesmo tempo umbilicalmente ligada à terra, à história de sua luta coletiva, à identidade indígena, à dinâmica comunitária, ao seu futuro. Dito isto, este capítulo é uma tentativa de se aproximar do dia-a-dia dos acadêmicos indígenas que estudam e vivem em Boa Vista, cuja rotina é em boa parte tomada pelas atividades direta ou indiretamente envolvidas na vida de estudantes universitários. Por serem indígenas morando na cidade<sup>114</sup> e, sobretudo, por estarem dentro de uma instituição (federal, estadual ou particular) de ensino superior – tradicionalmente não acostumada ou sequer preparada para contar com sua presença – esses acadêmicos vivem na pele dilemas e conflitos que outros só conhecem na teoria. A UFRR é um

<sup>114</sup> Como demonstram Magnani e Andrade (2013), a partir de pesquisa sobre a presença indígena em Manaus, este é um tema que ainda atrai pouca atenção da etnologia, contudo apresenta um campo possível para os mais diversos tipos de pesquisa. O contexto urbano traz novos desafios práticos e existenciais para os indígenas, assim como novos desafios teóricos e metodológicos para os pesquisadores, somando-se aos já existentes: “A estratégia dos índios desde os inícios de seu processo migratório, principalmente dos anos 1960 até a década de 1980, teria sido a ‘invisibilidade’, visando superar o estigma de índio ‘bravo’ em direção ao status de ‘manso’ e, finalmente, ao de ‘civilizado’, o que implicava, entre outros cuidados, não falar a ‘gíria’ (a língua nativa) e, assim, tentar esconder a condição de indígena. Dos anos 1980 em diante, a etnicidade começa a ser empregada como estratégia de inserção, e o artesanato, assim como as associações, aparecem como alternativa de trabalho” (p. 52).

caso à parte. Como em outras universidades amazônicas, o contingente de estudantes indígenas não é tão baixo como no restante do país, e de certa forma a “temática” indígena está mais próxima desses ambientes acadêmicos do que dos grandes centros mais ao sul. Boa Vista, como já foi tratado estatisticamente no primeiro capítulo, está “cercada” de terras indígenas, e essa relação física entre a capital do estado e o interior parece se reproduzir quando ela é relacionada com a que existe entre o centro e a periferia da cidade, onde moram muitas famílias indígenas. Num estado em que muitas comunidades estão cercadas por fazendas, esses enclaves recíprocos de brancos e indígenas formam um quadro de estratégias sociais e discursivas, em que a cultura e a identidade são permanentemente desafiadas.

### 5.1. Maloca, cidade, universidade: “lugar de índio”

Ao partirem em busca do ensino superior em Boa Vista, os acadêmicos indígenas acabam desenvolvendo trajetórias e narrativas que operam uma verdadeira *costura* entre a maloca e a cidade, entre os saberes tradicionais que vivenciam nas comunidades e os saberes científicos que aprendem nos bancos da faculdade, entre diferentes modos de vida, valores, códigos, ambientes e rotinas. Essa costura acontece de diversas maneiras, de acordo com as trajetórias de cada uma e cada um, envolvendo desde a saída da maloca e mudança permanente para a cidade, ainda muito jovens, até os que moram em comunidades próximas a Boa Vista e conseguem fazer o trajeto diário entre a casa e o estudo. Ou simplesmente ressignificando essa experiência a partir de seu ponto de vista. Mesmo quando provêm de comunidades distantes, os vínculos, sobretudo de parentesco, permanecem apesar da distância e do tempo sem se ver. Esses vínculos de parentesco, além das bolsas fornecidas por programas governamentais e do envolvimento com as organizações, possibilitam a ida do acadêmico indígena para longe de casa, fornecendo o apoio necessário e ajudando a arcar com despesas materiais, ou simplesmente “segurando as pontas” na comunidade. Dividir o aluguel e demais despesas com irmãos e irmãs em Boa Vista é uma prática comum para esses jovens, transpondo relações de parentesco para a cidade. Novas redes e vínculos também são criados, entre estudantes universitários indígenas de origens e etnias diferentes, que agora se encontram em um contexto urbano e acadêmico e compartilham suas experiências e preocupações, participando da vida universitária e enfrentando dúvidas, dificuldades e preconceitos. Tais reuniões e pontos de encontro, em dinâmica semelhante ao que Magnani e Andrade já apontavam ao analisar a rotina de indígenas em situação urbana na Amazônia, formariam “pontos de convergência de *trajetos* e *circuitos* que atravessam a clássica polaridade aldeia *versus* cidade” (*op. cit.*, p. 73).

A fala a seguir é um excelente exemplo de como alguns indígenas encaram esses dilemas. Em abril de 2015, no evento da Secretaria do Índio do Estado de Roraima para comemorar a semana dos povos indígenas em torno do dia 19 de abril, Denivaldo Trajano Raposo, que exerce um cargo de

confiança na Secretaria, iniciou seu discurso falando na língua Macuxi por dois minutos e meio, após o que passou a falar em português. Estudante de matemática na UERR e de Gestão Territorial Indígena na UFRR, além de professor de língua Macuxi e fabricante de arcos e outros utensílios tradicionais, Denivaldo tem uma visão ao mesmo tempo clara e desafiadora sobre a situação que ele e muitos outros indígenas enfrentam na cidade, explicando-a de maneira muito didática para os não-índios presentes, alguns dos quais seus próprios professores (uma vez que o evento era desenvolvido em parceria com a UERR):

É o Dia do Índio, mas aqui em Roraima, aqui na Secretaria do Índio nós estamos todos juntos – brancos, índios e não-índios. Então nós estamos comemorando juntos. No forró, quando a gente vai para o forró, os caras não discriminam a gente? “Vai embora daqui seu índio”, ele não diz? Então aqui é nossa festa. Eu estou vendo que tem mais branco do que índio. Por quê? Porque nós estamos na maloca deles. Mas me deixa contar só uma pequena história aqui, professora. Aqui eu fiz um filme e o nome do meu filme é “Minha Maloca Virou Cidade”. Por quê? Tem muitas pessoas que... ainda bem que aqui na Secretaria do Índio não tem nenhum que pensa e nem falou assim: “O que vocês querem aqui na cidade, hein? O que vocês querem na faculdade, na UERR, na Federal?”, aí eu respondi, já que essa pessoa me perguntou. Eu respondi assim, professora, “Olha, aqui era a minha maloca, aqui era a maloca indígena. Aqui era a maloca indígena, tinha tuxaua, tinham os Paravianas”. Vocês pensam que Paraviana é bairro que os brancos botaram? Não, é nome dos índios Paraviana. Então eles foram dizimados, eles foram empurrados, eles foram no sentido Amazonas. Quem estuda História e Geografia estuda sobre isso, né, professor. Eu faço Gestão Territorial Indígena para nós aprendermos a fazer projeto, nosso território, nossa história, a nossa cidade. Então, é a cidade que veio para a maloca. Os brancos vieram para a maloca, aí foram se estruturando, asfaltos, prédios. Aí vem território federal, vem não sei o que, aí foi crescendo, está crescendo e vai crescer. Vai crescer. Não tem como nós falarmos do índio, não tem como nós falarmos de vocês (falar mal, né), não tem como nós brigarmos [*Depoimento público de Denivaldo Trajano Raposo na Secretaria do Índio do Estado de Roraima, 15/04/2015, gravado e cedido por Wellen Araújo*].

Como os antigos sábios indígenas demonstraram, dominar as práticas linguísticas e a arte contar histórias é realmente um conhecimento

de efeitos poderosos, que requer muito treino, pois é capaz de transformar – ao menos discursivamente – a cidade novamente em maloca, de apropriar-se novamente dela, invertendo a imagem que os brancos têm sobre aquilo que consideravam o “seu” lugar, ou pelo menos turvando uma visão antes segura sobre a cidade. Ao afirmar que “aqui era maloca”, Denivaldo também se utiliza do argumento da anterioridade, tão eficaz no mundo dos brancos para se estabelecer posse e domínio territorial. Num contexto de conflitos interétnicos acirrados como o que existe em Roraima, onde a preponderância da questão da terra já ficou evidente, tal afirmação não é em vão, pois reforça as diversas maneiras de identificar-se com o território (no qual a cidade se encontra). Como notou a antropóloga Luciana Marinho de Melo (2012):

Partindo do entendimento suscitado pelos indígenas que residem em Boa Vista acerca da ocupação territorial, é preponderante o argumento da ancestralidade. Essa compreensão possui respaldo dos relatos transmitidos de uma geração para outra e, mais atualmente, nas pesquisas científicas no âmbito da arqueologia e antropologia. Saliento que esse entendimento ganhou força e foi mais amplamente disseminado a partir das lutas pela terra que teve seu ponto crítico com a homologação da TI Raposa Serra do Sol. Na região que compreende a cidade de Boa Vista, o argumento permanece e é reafirmado através das lideranças da ODIC [Organização dos Índios da Cidade] e acadêmicos indígenas da UFRR (p. 25).

Melo ressalta que, com o ingresso dos Macuxi e Wapichana no ensino superior e a consequente apropriação dos instrumentos do saber acadêmico, eles desenvolvem uma “releitura” da presença indígena na cidade, indo muito além da “concepção de que se trata de um fluxo recente motivado por finalidades exclusivamente econômicas” (p. 26), como geralmente a questão é tratada pelos pesquisadores não-índios. Nessa disputa de argumentos e narrativas, em que ferramentas científicas (“arqueologia e antropologia”) e tradicionais (“relatos transmitidos de uma geração para outra”) são igualmente requisitadas, outras técnicas somam-se à habilidade com as palavras a que referi acima. O filme “Minha Maloca Virou Cidade”, um curta-metragem de menos de três minutos e sem diálogos, em que Denivaldo é o roteirista e ator principal, mostra-o em meio aos carros e prédios públicos do centro de Boa Vista. Na cena final, vê-se o indígena desafiando com seu arco a famigerada estátua do garimpeiro. O que está em jogo é o lugar do índio neste mundo, daí a inversão, a afirmação de que este mundo é o lugar do índio: “esses seres estranhos é que deveriam se explicar, não nós”, é o que as imagens parecem dizer. Trata-se, portanto, de uma *reindigenização* do espaço urbano. Isso traz outra questão: o que é ser índio neste mundo? Certamente tal questão

traz muitas armadilhas de que também é preciso saber escapar. De volta à Secretaria do Índio, Denivaldo segue falando:

Então, aí quando eles falam, eu falo desse jeito, “Aqui era a minha maloca”. Então, já que vocês são professores, eu também vou estudar, eu também vou aprender, mas só que falando a minha língua. Eu tomo Pajuaru, mas também eu tomo Coca. Eu como Damorida, mas eu como pizza também. [risos e palmas] Então eu não vivo só de Damorida, entendeu? Hoje eu estava lá estudando, agora eu já estou na faculdade. Não é porque eu sou melhor do que os outros, é porque eu quero o melhor pra mim, para o meu filho. Então, assim como eu falei em Macuxi, assim como os brancos vivem fazendo pesquisa, estudando, investindo, nós também temos que investir em nós. Eu faço flecha, mas eu também faço resenha. Eu faço resumos, eu faço conteúdos. Entendeu? É isso. Então os outros, demais professores... eu sou professor de língua também. Aqui eu nem estou dando aula, eu estou só contando um pouquinho do que eu sou, mas eu nem contei o que eu pretendo ser. O que nós pretendemos ser? Pessoas de bem, pessoas que têm visão, pessoas que ensinam outros. A pessoa que come bem, que descansa bem e que tem visão no futuro. E qual é a visão do futuro? Nós estudamos também na Gestão Territorial sobre desenvolvimento. O que é desenvolvimento? É alguma coisa que se desenvolve. Então essa comunidade, essa maloca, se desenvolveu tanto que virou capital. Se todos os brancos daqui de Boa Vista ouvissem o que eu estou falando seria legal, eles não fariam mais besteira. “Ah, os índios só estão no lixão!”. Olha, só está lá quem foi pra lá. Eu não estou lá, eu nunca nem fui lá. E não é que eu estou zombando daquele que está lá, não estou não, com todo o respeito [Depoimento público de Denivaldo Trajano Raposo na Secretaria do Índio do Estado de Roraima, 15/04/2015, gravado e cedido por Wellen Araújo].

O desenvolvimento, ideia tão cara aos ocidentais, também é apropriado por essa nova forma de ver a cidade: foi a maloca que “se desenvolveu tanto que virou capital”, evidenciando uma agência indígena ancestral e fundadora, da qual a capital é tributária. Em sua fala, Denivaldo foge de armadilhas como o lugar folclórico e “museificado” em que alguns discursos pretendem manter os indígenas de Roraima, como verdadeiros fiadores simbólicos a garantir a identidade cultural do estado, sua gastronomia “típica” entre outras coisas. Mas também a armadilha do índio pobre, faminto, que está no lixão catando comida, que precisa de ajuda dos brancos, do

governo etc. Nesse momento de sua fala, uma senhora indígena que estava na plateia intervém: “não, mas lá tem mais ‘civilizado’ do que índio”. Ou seja, isso [estar no lixão] que muitos adversários querem divulgar como sendo a prova do fracasso do modo de ser indígena – como a estudante Macuxi de agronomia relatou e refutou no segundo capítulo – é na verdade o fracasso do mundo dito “civilizado”, a miséria das grandes cidades, a indigência, a desigualdade extrema, a produção incontrolada de resíduos. A identidade de acadêmico indígena passa a atuar como um duplo antídoto contra esses estereótipos, com suas novas ferramentas que, em vez de substituir, agregam-se às técnicas e saberes que esses indígenas trazem consigo. Ela é capaz de refutar tais acusações depreciativas e ao mesmo tempo afirmar as novas potencialidades adquiridas: “eu não fui lá [no lixão]. Se eu for lá, talvez seja para fazer pesquisa”. A coexistência do acadêmico com o guerreiro em uma mesma pessoa produz passagens interessantes como esta, que encerra a fala de Denivaldo na Secretaria:

Por isso que eu estou dizendo, eu nunca fui lá [no lixão], é por isso que eu não posso nem falar, é porque eu não fui lá. Se eu for lá, talvez seja para fazer pesquisa, se eu for lá talvez seja para levar um pão para aquele que está lá. Se ele está lá é porque ele estava mal, não sei! Então não é porque eles vieram da maloca para a cidade, é porque aqui era a maloca deles. Eu não largo a minha flecha. Aqui tinham cinco sargentos e policiais, e eu com a minha faca e a minha flecha eles ficam me olhando. Só que eu nunca flechei ninguém, nem vai ser preciso. Seeeee não for preciso, nunca vai ser flechado por mim, tá bom? Então nós estamos aqui para aprender, para estudar, para se unir, para se entender, assim eu falei Macuxi. Você que estão aí pesquisando, trabalhando, fazendo relatórios, nós também somos acadêmicos! Nós também estamos tendo visão para estudar, para reivindicar, para projetar, para coordenar, para governar nas políticas de desenvolvimento. Gestão Territorial fala muito sobre desenvolvimento, muito mesmo. Então eu agradeço aqui desde já a todos vocês que estão aqui, que são bem pouquinho, mas muito obrigado mesmo. Eu estou até orgulhoso porque a UERR está aqui presente e eu também faço parte lá, tá. Muito obrigado por essa oportunidade que me deram. Eu estou ali e que Deus abençoe todos nós – secretários, os convidados, os professores, os visitantes, o que divulgarem no Face e no jornal. Não falem besteira mais, “Os índios...!”. Olhem, cuidado [*idem*].

A fala segura e afirmativa de Denivaldo, entretanto, parece contrastar com outros depoimentos, principalmente se enfatizarmos as dificuldades por

que passam os jovens acadêmicos indígenas que se mudaram recentemente para a capital. Mesmo assim, há um elemento quase constante nas falas desses jovens<sup>115</sup>: trata-se da seriedade e segurança com que reconhecem o estudo como sua “missão”, e a determinação que têm em enfrentar essas dificuldades para cumprir com seu objetivo último. Esse processo tem início na própria comunidade, que reconhece e indica aqueles que desde cedo demonstram predisposição ou “vocação” para isso. É o que percebi quando entrevistei a estudante Macuxi de Gestão em Saúde Coletiva Indígena (GSCI), Maria de Fátima da Silva André. Fátima, como prefere ser chamada, faz questão de ressaltar esse compromisso que ela e outros jovens indígenas assumiram ao buscarem, por interesse próprio, a formação acadêmica:

Primeiramente, eu me sinto feliz de poder estar aqui... coisa que eu nunca imaginava. Até por que foi o primeiro vestibular que eu fiz e já fui direto. Concluí o Fundamental, concluí o Médio e já estou na faculdade. Então, eu me sinto muito feliz. Eu sou lá do município Uiramutã, comunidade Maturuca, uma comunidade indígena, e lá também é o Centro Regional da Região das Serras, que é onde eu atuo. Quando eu sai de lá era total de 535 a população e agora, com certeza, tem mais. Eu estou aqui porque foi pelo meu interesse. Por que desde os dez anos eu comecei a participar de reuniões, de assembleias, seminários. Mesmo ali que eu não falava nada, mas eu estava ouvindo e eu estava com aquilo na... pegando o caminho. E quando alguns representantes de algumas instituições, tipo da Educação, da Saúde, da FUNAI, aquela coisa, me chamava atenção quando as lideranças começavam a falar sobre essas instituições, fazerem perguntas e quando a gente via que ninguém ali tinha nenhum resultado, na verdade. Aí abriu o curso [que] é

<sup>115</sup> A categoria “jovens” já foi amplamente apropriada pelo movimento indígena, sendo praxe em seus encontros e congressos que ocorram reuniões ou atividades paralelas promovidas pelos *jovens indígenas*. Ela parece decorrer tanto da presença da escola nas comunidades quanto das formas recentes de organização política indígena, diferenciando-se assim dos conceitos em língua nativa que designam a fase de transição entre a infância e a idade adulta, marcada por cerimônias tradicionais e ritos de passagem. É o que demonstram Cardona e Agudelo (2005) a partir de um exemplo colombiano: “Un caso particular del proceso de emergencia de la juventud como condición social y grupo étnico es el caso del Pueblo Embrera Catío, del occidente de Antioquia [...] en donde la escuela y el proceso organizativo político de las comunidades han jugado un papel fundamental en la visibilización de los jóvenes. En este contexto emerge la construcción social de una noción de juventud indígena que se puede observar principalmente desde dos escenarios: la adopción de la escuela como modelo educativo de occidente, desde donde se promueve un conocimiento que entra en contradicción y compite con los saberes y creencias tradicionales propias de la cultura indígena; el otro, el proceso organizativo de las comunidades que, al preocuparse por las problemáticas anteriormente enunciadas, promueve mecanismos de inserción en los espacios de participación propios[...]; por eso, como estrategia, se empieza a contemplar la necesidad de ampliar el espectro participativo comunitario, reconociendo al joven como un actor social emergente que reclama y necesita espacios de participación e inclusión en sus comunidades” (p. 32).

novo aqui no Instituto, em Gestão em Saúde e eu pensei: “Vou fazer a Gestão de Saúde” (...). E de minha parte mesmo eu vou estar aqui até quando eu puder, porque daqui é difícil. Pra eu poder chegar aqui não foi tão fácil. Porque desde lá da comunidade já é difícil. Pra eu poder vir para cá eu tive de pagar uma passagem, a estrada também não ajuda e a minha família lá não tem como estar mantendo a gente, me mantendo, na verdade, mandando alguma coisa todo mês. E nós somos dois que fazemos o curso aqui, tem mais uma [irmã] que faz a licenciatura e tem outro [irmão] também que está com uns tempos já estudando. A gente está aqui na base do estudo mesmo [Entrevista com Fátima da Silva André realizada em 08/03/2016 no Instituto Insikiran].

Desde que chegou a Boa Vista até o dia desta entrevista, Fátima só havia visitado sua comunidade uma vez, nas férias. A viagem de ônibus é penosa e demorada, e o preço da passagem não é barato. Os pequenos custos de se manter na cidade, como as refeições no restaurante universitário (RU) e as cópias dos textos das aulas, tornam-se montantes significativos quando multiplicados pelos dias do mês ou pela quantidade de leitura. Quando pergunto o que é mais difícil, se é a saudade de casa ou manter-se na cidade, Fátima responde assim:

os meus pais, eles ficam na comunidade. E pra mim mesmo, eu não sinto tanta saudade deles não, porque eu vim aqui para estudar (...). O mais difícil mesmo é se manter aqui, mas com essa bolsa, agora que eu comecei a receber também, não melhorou muito não, mas dá pra ficar aqui. Mas a parte do xerox, nós temos bastante apostilas para estar tirando xerox, e nós temos o restaurante, não é muito caro e nem barato, mas todo o dia... E quanto ao transporte, eu caminho de pés mesmo, até por que a casa não é muito, muito longe [Idem].

As principais dificuldades, segundo Fátima, estão ligadas ao modo de aprendizado e realização dos trabalhos acadêmicos, ou melhor, à pesquisa, sobretudo pesquisa na internet, algo que, afirma, “eu não sabia, eu aprendi assim, mexendo”. Afirma não usar a Biblioteca Central, até porque o Instituto Insikiran conta com uma pequena biblioteca, o Centro de Documentação (CEDOC). Na verdade, a circulação dos estudantes indígenas do Insikiran pelo campus é um tanto restrita, saindo desse espaço quase que exclusivamente para as refeições no RU, de onde retornam rapidamente, sempre em grupos. Isso produz algumas críticas vindas de outros centros, de que no Insikiran os indígenas estariam “isolados” do restante da Universidade, de que não estaria de fato havendo uma interculturalidade no sentido de uma mistura

salutar entre índios e não-índios. Vejo tal comportamento dos acadêmicos do Insikiran como uma forma de proteção, uma vez que a presença dos indígenas na Universidade é algo que ainda provoca reações agressivas contra eles, dado ser um fenômeno recente e não aceito pelo forte clima “anti-indígena” promovido pela elite e a classe média do estado, que ainda ecoa rancores da demarcação da TI Raposa-Serra do Sol.

**Figura 12:** Fátima André



Foto cedida por Fátima André, 2016

Assim como a circulação no campus jamais reproduzirá a movimentação “livre” (ao menos de racismo) na maloca, a vida na cidade é também cercada de perigos, sobretudo para as jovens mulheres indígenas. O assédio acentua-se e multiplica-se, assumindo feições raciais e de gênero, exigindo padrões estéticos e de comportamento, escancarando preconceitos. Quando perguntei se já sentira preconceito, foi isto que Fátima me respondeu:

Teve uma vez... Deixa eu me lembrar. Eu estava lá no centro, eu estava sozinha. Aí o homem foi, passou por trás de mim, aí ele pegou assim no meu cabelo e falou “Ei, cabelo lindo, cabelo de...”, ele falou um nome de animal... Sei que ele falou um nome. Só que ele pensou que eu fosse uma outra etnia, ele não falou Macuxi pra mim, ele falou uma outra etnia. Aí ele falou pra mim: “Tu lava esse cabelo com que?”, não sei qual resposta que ele queria. Aí eu falei “Com água e sabão!”, falei desse jeito toda mal criada com ele. Aí ele falou “Ah, pensava que tu não falasse português, eu não pensava que tu banhasse com sabão, pensava que teu cabelo fosse lavado com raiz de pau”. Aí eu peguei e já fui saindo, nem liguei mais pra ele. Foi aí que eu percebi que as pessoas fazem elogio, mas estão criticando [*Idem*].

Esse é apenas um exemplo do que pode acontecer com quem está “lá no centro”, “sozinha” etc. Além de terem sua identidade indígena constantemente acionada e questionada (ou posta em xeque) por outras pessoas na cidade, uma vez que estão expostos ao olhar alheio, os acadêmicos indígenas enfrentam também certa dose de ceticismo daqueles que ficaram nas comunidades, sobretudo dos mais velhos. A participação nas organizações do movimento indígena, convivendo com as lideranças, é uma das grandes fontes de aprendizado dos jovens indígenas. Essas organizações têm dinâmicas próprias, ligadas à política interna e às constantes negociações com as instituições dos brancos, e que não se confundem com os saberes tradicionais dos pajés, rezadores e conhecedores da natureza. O ambiente de aprendizado proporcionado pelo movimento indígena, já tendo alcançado algumas conquistas expressivas no âmbito coletivo e individual, desafia o tempo gasto pelo jovem no meio escolar, comparando os resultados de ambos. Um bom exemplo é trazido por Fátima, quando menciona o seu avô e grande liderança indígena, Sr. Jacir José de Souza, após o que entabulamos a seguinte conversa:

**J:** [O se avô, Seu Jacir], é um grande nome da história do movimento indígena de Roraima. Eu ainda não o conheci pessoalmente, mas você acha que essa ligação familiar te fez se envolver mais com o movimento indígena, ter pelo menos esse interesse?

**F:** Bom, eu acredito que vocês já ouviram falar muito dele, Jacir José de Souza. Ele foi o primeiro tuxaua da comunidade, foi coordenador, foi coordenador do CIR. E quando eu saí de lá ele estava exercendo o cargo de assessor da Região das serras, então quem queria informação chegava lá com ele e começava a conversar. Como eu falei que eu participava de reuniões

e as pessoas foram vendo, assim, que eu participava. E quando eu estava com 16 anos eu fui secretária um ano do tuxaua na comunidade e dois anos eu fui secretária da Região das Serras e eu trabalhava junto com ele. E ele chamava mesmo a atenção, assim. Quando ele chamava a minha atenção, era para o bem. E ele criticava mesmo, mas também era para melhorar.

**J:** Que tipo de coisa ele chamava atenção?

**F:** Assim, quando a gente fazia um trabalho... não errado, mas não era do jeito dele que estava, ele queria um trabalho do jeito dele e não um trabalho do jeito que eu fazia. Eu fazia, daqui tá bom pra mim, mas quando ele pegava, ele já chamava logo a atenção, que não era assim, e ele sempre usava uma palavra, ele falava assim uma frase “Quanto mais vocês estudam, mais burros vocês ficam”. Aí a gente começava a sorrir, mas era uma palavra dele mesmo.

**J:** Por que é que ele falava isso?

**F:** Não, porque quando é momento de reuniões, aí talvez tenha um documento para fazer uma leitura, aí chamam: “Alguns dos professores!”, aí ninguém se levanta, “Alguns dos estudantes!”, ninguém se levanta, aí ele começou a usar a palavra, a usar essa frase, “Quanto mais vocês estudam, mais burros vocês ficam”. Aí ele falava assim “Eu tiro por mim porque eu nunca estudei, mas eu sei falar, eu sei me defender, eu sei o meu direito, eu sei onde ele está escrito”, ele fala desse jeito pra gente (...) Ele viajou 37 países, eu acho, ou uma coisa assim, que ele sempre fala pra gente [*Idem*].

O que achei interessante nesse diálogo, além da definição clara e sucinta do que seria a postura cética – que venho afirmando existir em parte das lideranças indígenas – perante o sistema de educação ocidental (aí incluídas escola e universidade: “quanto mais vocês estudam...”), é que quando o avô fala que não estudou, mas que sabe falar e se defender, que sabe o seu direito, sabe “onde ele está escrito”, ele não está contrapondo o saber indígena ao saber ocidental, pelo menos não o conteúdo desses saberes. Quando se refere ao direito escrito, a saber falar e se defender, ele está fazendo alusão ao convívio com o mundo dos brancos, às relações decorrentes do contato interétnico, já estando subentendido que o Sr. Jacir é uma pessoa que viajou e conheceu muitos lugares, percorreu dezenas de países, participou dos mais diversos fóruns de discussão sobre as questões indígenas e conheceu figuras ilustres e poderosas. Parece-me que o que Fátima estava dizendo sobre seu avô é que ele não desacredita na força desse conhecimento que adquiriu ao longo de toda a vida, mas sim na ideia de que o *estudo* – aqui em clara contraposição à sua *vivência* – seja o melhor

caminho para alcançá-lo.

Quando conversei com outra grande liderança da região das serras, Seu Inácio (também conhecido como Inaju), uma das primeiras coisas que ele fez foi me mostrar um livro que os próprios indígenas tinham publicado sobre a luta pela demarcação da TIRSS – ele não me deu um exemplar, mas pediu que eu o divulgasse entre os alunos indígenas da UFRR, dizendo que “eles também” deveriam fazer seus próprios livros como aquele, ainda mais agora que estavam na universidade. Isso diz muito, a meu ver, sobre a atitude desses líderes perante a relação de forças que se estabelece entre povos indígenas e as formas ocidentais de conhecimento – e com os representantes por excelência dessas formas: pesquisadores, professores, acadêmicos. Mostrar domínio sobre elas, e principalmente sobre a escrita, que fixa no papel as suas histórias e os seus direitos, é também uma afirmação de autonomia política e epistêmica dos povos indígenas, uma demonstração de que os saberes dos brancos não são inatingíveis e de que o poder decorrente desses saberes pode e deve ser por eles acessado.

Um caso que se diferencia bastante dos até então apresentados é o de Miguel Apaxis Wai-Wai, que estuda Direito em uma faculdade particular, a Estácio/Atual, por meio de um financiamento pelo Fies: “eu tinha muita dificuldade de pagar mensalidade, e eu corri atrás e consegui”. Miguel nasceu na Terra Indígena Wai-Wai, no sul do estado, mas cresceu na TI Trombetas/Mapuera, mais ao sul, na fronteira com o Pará, para onde seus pais se mudaram quando tinha apenas um ano. Até os 18 anos de idade, viveu em uma região coberta por densas florestas, alimentando-se sobretudo de caça e falando somente sua língua materna. Miguel foi escolhido dentre outros jovens, em reunião de sua comunidade, para fazer o curso técnico no Centro de Formação do Surumu, onde passou três anos antes de voltar como agrotécnico para a Terra Indígena e de lá sair novamente, agora para estudar em Boa Vista. Miguel narra como se deu esse processo de escolha e conta sobre o período de difícil adaptação:

Em 2006 a comunidade me escolheu para estudar na Comunidade Surumu, fazer curso técnico, agrotécnico. Eu tinha 18 anos. Aí estudei lá por três anos. Eles fazem uma reunião, aí escolhem um aluno, e depois eles mandam pra cá. Porque tem uma regra, né. Ninguém pode sair sem permissão das comunidades, sem permissão da liderança. Os jovens... por exemplo, se o jovem sair sem permissão da comunidade, sem tuxaua, de repente ele vai preso aqui, aí eles “Quem que mandou?”; “Não sei”; e a comunidade “Não sei, ele foi sozinho”. Então não tem como ajudar. Se ele pedir permissão da comunidade, da liderança, aí tem como a liderança correr atrás para solucionar a vida do sujeito. Rapaz, eu pensava nos jovens, quando eu tinha 17 anos,

que queriam ser soldados. Mas não foi esse meu sonho. Como eu fui escolhido, me mandaram para estudar, depois voltei, ajudei as comunidades em algumas partes, fiz miniprojetos e de lá voltei pra Boa Vista pra estudar aqui na faculdade.

[Sobre o Surumu:] Na realidade, era um ambiente diferente, né. Eu morei numa floresta, numa mata, aonde tem várias farturas de caça. Quando eu vim pra cá pro Surumu foi diferente, não tem isso, falta muitas coisas, caças, né, então no primeiro ano eu não me adaptei bem, e perdi muito peso porque faltava comida pra mim, porque não comia caça. Eu brincava com eles que estava nessa dificuldade de falar em português, porque o Macuxi, o Wapixana, eles falam português, né, a maioria. Aí eu sentia muita dificuldade de português, de apresentar os trabalhos, eu tinha muita vergonha de me comunicar pro meu parceiro, eu falava errado. Assim, eu senti muita dificuldade, mas pouco tempo depois, por outro lado, eu me adaptei com eles lá.

Lá é assim, o aluno estuda, se forma como técnico, agrotécnico, e também liderança indígena para a comunidade quando ele termina ali. Ele vai e assume como liderança, então termina tudo no mesmo tempo assim lá [Entrevista com Miguel Apaxis Wai-Wai, realizada em 12/02/2016 na Secretaria do Índio do Estado de Roraima].

O primeiro choque cultural de Miguel Wai-Wai não se deu no convívio com os brancos, e sim quando passou a viver com indígenas Macuxi e Wapichana que só falavam português e comem arroz, feijão e carne de gado. Pude conversar com outro acadêmico do povo Wai-Wai, que cursava Licenciatura Intercultural na UFRR, e que me relatou uma história semelhante, tendo aprendido a língua portuguesa somente após os dezoito anos de idade, quando saiu da Terra Indígena e passou pelo Centro de Formação.

O Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), no Surumu, que desde 2006 é gerido pelo CIR, acaba funcionando como uma estação intermediária na trajetória de jovens indígenas como Miguel e outros Wai-Wai, para quem o contato com o mundo dos brancos não é tão intenso e arraigado quanto para os povos do Lavrado. O CIFCRSS, que representa um marco na luta desses povos – Macuxi e Wapichana – pela construção de uma educação diferenciada e emancipadora, acaba sendo também um local de preparação para enfrentar a cidade e as próximas dificuldades do processo de formação para quem optar pelo ensino superior. Na página do CIR na *internet*, o histórico do CIFCRSS é assim descrito, ressaltando a aliança do movimento indígena com os missionários, de cujo trabalho o CIFCRSS é, de certa forma, o legítimo sucessor:

Na busca do direito a educação indígena, a Diocese de Roraima configurou-se aliada deste processo e junto com as organizações indígenas foi apoiando e assumindo sua parte desenvolvendo um trabalho intenso. O exemplo concreto disto foi a Missão Surumu, a qual se constituiu em um espaço das comunidades indígenas de formação e profissionalização em geral. Ali se desenvolviam atividades de capacitação para seleiros, marceneiros, vaqueiros, agentes de saúde e professores, além de ser espaço de debate e reflexão das comunidades e sua organização indígena.

No ano de 1996, o Conselho Indígena de Roraima (CIR) e a Diocese de Roraima programaram no Surumu um trabalho de formação de jovens indígenas visando à auto-sustentação das comunidades e o fortalecimento do processo de recuperação das terras, criando uma Escola de Agropecuária junto com o Ensino Médio. Surgia assim o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol – CIFCRSS.

O CIFCRSS sempre foi pensado desde esta perspectiva formativa voltada à realidade das comunidades. É concebido como um espaço de reflexão e formação em contínua abertura às novas necessidades que vão surgindo, comprometido com a luta pelos direitos dos povos e com uma forte ligação com a base.

(...) Dez gerações com um total de 77 alunos já concluíram seus estudos e hoje estão trabalhando nas suas comunidades e regiões, ou dentro da própria organização indígena, desenvolvendo um precioso trabalho e abrindo novas trilhas na caminhada (CIR, 2013).

Conheci advogados Wapichana e Macuxi que há anos exercem a profissão em Boa Vista, além de outros Wapichana e Macuxi que estão estudando Direito na Federal ou em faculdades particulares, mas um futuro advogado Wai-Wai é algo mais difícil de encontrar. Miguel provavelmente se tornará o primeiro representante de seu povo a se formar em Direito, um curso que figura entre as principais escolhas dos jovens de outros povos indígenas – ao lado de cursos ligados à saúde ou à terra, como já argumentei. Acredito que os atrativos do Direito se resumam na possibilidade de exercer um trabalho voltado para a causa coletiva dos povos indígenas e de suas respectivas comunidades, apropriando-se de saberes poderosos e úteis na trama de relações com as instituições estatais – algo que lembra bem a postura dos líderes Macuxi acima mencionados. Ao ser questionado sobre a opção pelo curso de Direito, Miguel expõe a realidade de seu povo de maneira bastante clara:

Eu resolvi isso porque eu vi, eu estou vendo ainda hoje, a dificuldade do meu povo. Eu estou falando dos Wai-Wai, mas acontece com outros povos também. É, assim, os Wai-Wai são um pouco atrasados, eles não têm muita formação. E, assim, hoje... quando eu morava lá entrava muito turistas e o próprio parente levava um branco e fazia algumas coisas de trabalho lá. Então os políticos entraram lá de bolo mesmo, levaram boca de urna, aí escolhem os parentes lá e ganha voto, e não tem ninguém para aconselhar os parentes, “Não isso aqui é errado, isso aqui a lei não permite fazer isso, esse aqui tá certo”. O indígena não tem conhecimento da legislação brasileira, então pra isso você tem que estudar, enfrentar o curso de Direito para poder, mais tarde, ensinar “O Brasil tem de lei, isso aqui, e nós temos que seguir essa lei. Essa aqui permite, essa aqui não permite, não pode fazer”, eles não sabem isso. Por exemplo, o meu primo foi preso, um primo preso, ele levava arma desmontada para caçar, aí policiais o abordaram, pegaram, foi preso; ele não conhece a lei... O indígena precisa entender a legislação indígena, o Brasil [Entrevista com Miguel Apaxis Wai-Wai, realizada em 12/02/2016 na Secretaria do Índio do Estado de Roraima].

O fato de estar estudando em uma instituição privada certamente implica uma situação muito diferente daqueles indígenas que estão dentro do Instituto Insikiran – que é preparado para recebê-los – ou mesmo dos que ingressaram nos outros cursos da UFRR pelo PSEI. E isso vai muito além do fato de que Miguel tem que pagar ou financiar a mensalidade. Quando pergunto se Miguel é o único aluno indígena na Estácio/Atual, ele responde que são poucos, “eu vi acho que três índios lá”, “acho que Macuxi ou Wapichana”, mas que ele foi o único que se apresentou como tal para a faculdade: “Eu cheguei lá com o secretário e falei assim ‘Eu sou indígena, eu quero me registrar aqui na faculdade particular como índio’, então eu deixei lá/entreguei pra eles o registro de índio, que se chama RANI, e tudo, registrei lá”. As dificuldades com a língua permanecem, agora acrescentadas do desafio da linguagem técnica do Direito, conhecida bem humoradamente como *juridiquês*. O convívio com o preconceito por parte de alguns colegas brancos – que se diferenciam daqueles brancos “de comportamento bom” – também é mencionado entre suas principais dificuldades:

Eu estou me sentindo feliz por ter escolhido esse curso, o Direito. Eu acho muito importante. Mas o que eu estou sentindo muita dificuldade lá é que Direito tem umas palavras técnicas difíceis pra mim, então nas provas, na avaliação, na apresentação, eu penso assim, que eu vou usar palavras técnicas, mas é difícil. Às vezes eu falo

uma palavra, expresso em básico, em português. E essa é minha dificuldade. Na escrita também, na redação eu não coloco as palavras técnicas, eu só uso as palavras básicas...

Então a dificuldade minha é essa, mas eu estou tentando, assim, aprendendo devagar, um pouquinho, uma palavra a cada dia. Às vezes eu esqueço e volto de novo, faço leitura também, é importante. E também outra coisa: tem os brancos que são de comportamento bom, né, que se relacionam com outro povo, e tem o branco que não trabalha com índio, que são preconceituosos. Por exemplo, muitas vezes a gente forma um grupo aí um pessoal não [me] chama, mas aí outro grupo chama. Aí ficam esses preconceitos... [*Idem*].

Miguel Wai-Wai conta que já se acostumou a morar na cidade, mas que no começo foi difícil: “o primeiro ano que eu vim pra cá, eu não me adaptei muito bem. Eu não comia muito feijão, arroz, porque eu estava acostumado de comer beiju lá na maloca”. Com frango e carne não foi diferente, pois os cheiros não lhe agradavam: “eu não comia muito e estava muito magro. Hoje eu estou gordo porque eu acostumei [risos] a comer as carnes daqui a comida”. Miguel mora em Boa Vista com sua esposa, também Wai-Wai, e duas filhas pequenas. Visita sua comunidade, Jatapuzinho, “só de vez em quando”, sobretudo quando há reunião, cumprindo um percurso de quase 500 quilômetros para chegar lá, parte pela estrada e parte de barco ou canoa pelo rio Jatapu (a alternativa de ir de avião é cara e por isso pouco acessível). Nas reuniões, Miguel assume uma postura participativa e procura partilhar do que aprendeu, uma vez que lá ele é recebido como acadêmico de Direito e também como representante dos Wai-Wai na cidade. Pergunto se pretende continuar morando em Boa Vista ou voltar para a Terra Indígena depois de formado, e Miguel diz que depende de onde vai conseguir emprego: “se eu conseguir algum emprego na comunidade, eu volto pra lá para trabalhar lá mesmo, com os parentes mesmo, na área”. Miguel me explica que “a economia principal dos Wai-Wai hoje é farinha e castanha, castanha do Brasil”, sendo que ambas as práticas se alternam: a farinha é vendida no final do verão e no inverno trabalha-se com castanha (do Pará, que em Roraima é chamada de castanha do Brasil), para ser vendida em Boa Vista e Manaus. Na Secretaria do Índio, onde trabalha, Miguel está envolvido com projetos junto ao seu povo, também por intermédio da APIW – Associação do Povo Indígena Wai-Wai: “nós queremos fazer um projeto de castanha e de farinha e estou correndo atrás de classificação da farinha dos Wai-Wai. Já estou no processo já” – o objetivo é vender esses produtos com embalagem e certificação.

Miguel também me conta que os Wai-Wai hoje são evangélicos, e que continuam praticando algumas danças rituais, só que sem a presença do pajé: “Ah, pajé não existe mais não. Ih, acabou em muito tempo. Isso

acabou em 1945, o pajé. Quando chegou a igreja, acabou”<sup>116</sup>. Mesmo assim, o conhecimento de plantas medicinais permanece, “Até eu sei um pouco de remédio pra verme, de picada de cobra, mas tem pessoas que conhecem bem”, afirma Miguel, que pensa num projeto para retomar também alguns esportes indígenas que, garante, “não interferem na religião”. Fiquei pensando sobre a conversão dos Wai-Wai e como isso transformou sua visão de mundo. Quase um mês depois dessa nossa conversa, encontrei novamente Miguel, à beira do Lago Caracaranã. O verão havia sido muito seco e de calor intenso. De manhazinha, olhando para o nascer do sol refletido naquele corpo d’água majestoso, Miguel me disse que o lago não seca quando tem certos bichos na região, que não deixam a água acabar, pois cuidam do lugar. Se matarem os bichos, o lago morre. Meus antigos conhecimentos das explicações científicas sobre sistemas ecológicos me diziam que era o contrário: se a água acabar, os bichos morrem. Acho que aí percebi o quanto a visão de Miguel sobre aquilo que chamamos de “natureza” (e sobre seus processos misteriosos) mantinha-se radicalmente diferente da minha. A explicação de Miguel, em partes condizentes com algumas descrições de etnólogos sobre sistemas cosmológicos amazônicos<sup>117</sup>, reconhecia a existência de agências múltiplas atuando sobre aquele lago, assim como em qualquer outro ambiente. Evidenciava assim o papel nada passivo dos bichos (termo que, entre os indígenas de Roraima, tem sentido amplo, equivalente a “seres”), tão ou mais zelosos do que nós em seu trabalho para a “manutenção” de uma paisagem, para a criação de um nicho vital, num claro desafio à concepção ocidental que separa natureza e cultura, humanidade de animalidade. Isso certamente não o fora ensinado por missionários, tampouco por técnicos agrícolas ou professores universitários.

## 5.2. Arte indígena contemporânea e universidade: espaços de mediação intercultural

Como exemplo da diversidade de elementos e situações que compõem os caminhos dos indígenas entre a sua comunidade e a cidade, passando pela vida acadêmica, optei por destacar e direcionar algumas linhas para a arte indígena contemporânea, seja pela expressividade que ela tem hoje no contexto local, seja por oferecer outros idiomas (para além do científico, do mítico) em que se manifestam os dilemas vividos por esses indígenas. Mas

<sup>116</sup> Ver o verbete *Waiwai*, escrito pela antropóloga Evelyn Schuler Zea, na enciclopédia on-line Povos Indígenas no Brasil, do ISA (<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/waiwai/1138>). Ali, entre outras coisas, é narrada a empreitada dos três irmãos Hawkins (missionários do Texas) de evangelizar os Wai-Wai no início de 1950, estabelecendo-se inicialmente na Guiana Inglesa e promovendo incursões em território brasileiro para atrair os Wai-Wai para a missão. Em 1971 a missão é expulsa da Guiana por um governo socialista, e tanto indígenas quanto missionários se dispersam para o lado brasileiro.

<sup>117</sup> ver, por exemplo, Stolze Lima, 1996; descola, 2011; Viveiros de Castro, 2015, além da coletânea *Terra adentro: território indígena y percepción del entorno*, publicada por Alexandre Surrallés e Pedro García Hierro, 2004.

o meu principal interesse talvez esteja nas próprias histórias de vida desses artistas, dos quais apresento um em particular. O artista indígena do povo Macuxi, Jaider Esbell, disse-me certa vez: “a arte me leva a lugares onde eu demoraria muito mais tempo para chegar se fosse de outra forma”, o que me fez concordar, pensando no tempo de escrita deste livro, por exemplo. No caso de Jaider – que hoje vive de sua arte e seus quadros e livros tornam-se cada vez mais conhecidos e elogiados dentro e fora do estado, tendo sua obra já recebido alguns prêmios em âmbito nacional<sup>118</sup> – hoje é possível falar assim, mas não houve atalhos em sua vida. Jaider vem de uma família “que foi serviçal nas fazendas” da região de Normandia, e sua ida a Boa Vista foi antes para encontrar trabalho, dando assim condições para os seus planos de ser artista. Quando o entrevistei em sua própria galeria de arte, já nos conhecíamos havia praticamente um ano. O início de seu depoimento chama atenção por ser um misto de história pessoal, genealogia familiar e quadro sociológico interétnico da região da Raposa antes da desintrusão dos fazendeiros:

Então, eu sou Macuxi, eu nasci na região da Raposa Serra do Sol, aliás na região da Raposa, hoje Raposa Serra do Sol, nas imediações das comunidades Lameiro, Santa Cruz, Jiboia, Macaco, mas eu nunca estive vinculado diretamente a nenhuma dessas comunidades. Nós éramos uma família autônoma e eu morei lá na região até os 18 anos, até 1998, quando eu deixo a região para vir para a capital para estudar. Minha família continua morando lá na região e sai da região em 2006. Hoje minha família mora toda fora da Raposa da Serra do Sol e isso faz parte também da dinâmica da minha trajetória, da trajetória de meu povo, mas diretamente da minha família. Eu venho de uma família que foi serviçal nas fazendas. Meu avô foi criado como escravo de fazenda, e a partir daí já teve toda uma influência, um reflexo da minha trajetória familiar e inclusive na trajetória do meu trabalho. Então eu nasci nesse interfluxo entre a cidade, a vila de Normandia e as comunidades. Boa parte da minha infância foi dividida entre estar na escola ou estar na vila vendendo alguma coisa da nossa produção para sobreviver, ou estar na comunidade também fazendo essas vivências relacionadas a trocas também comerciais, trocas de alimentos e outros utensílios. E boa parte também da

<sup>118</sup> O último que Jaider recebeu foi o Prêmio PIPA Online de arte contemporânea, no qual concorreu com dezenas de artistas brasileiros, dentre eles outros dois artistas indígenas (um Huni Kuin do Acre e outra Pataxó da Bahia, que ficou em 2º lugar), e foi escolhido como vencedor por votação na *internet*, em duas etapas. O fato de que dois dos meus colegas de PPGAS (um do Acre, outra da Bahia) estivessem fazendo campanha para esses outros artistas indígenas, enquanto eu pedia votos para Jaider Esbell, demonstra o quanto esse tipo de interlocutor é valorizado por nós, antropólogos (ver mais em <http://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>).

minha vida nessas duas realidades tem a ver com a questão de a gente ter contato com as fazendas. Eu fui menino vaqueiro também muito cedo, lidei com gado. E para lidar com gado você tem que estar aonde o gado está, no caso em toda a região. Então eu tive contato com as comunidades e também com a vila [*Entrevista com Jaider Esbell realizada em 20/03/2016 na Galeria Jaider Esbell de Arte Contemporânea*].

A experiência como “menino vaqueiro” e a lembrança da exploração nas fazendas por si só já seria suficiente para justificar a procura de melhores condições longe dali. Mas a ida para a cidade, neste caso, ainda teria outras motivações, de natureza profunda. O relato que Jaider Esbell faz sobre esse primeiro tempo na cidade conecta-se com o destino de muitos outros indígenas em situação semelhante à sua, assim como mescla-se com a história de projetos recentes e de grande impacto na região, como o Linhão de Guri, a trazer eletricidade da Venezuela. Porém suas palavras não deixam de destacar os acontecimentos também enquanto trajetória individual, na qual o contexto de fundo mescla-se com ímpetus de ordem pessoal e esforço próprio, formando uma história singular: a sua:

Eu vim para Boa Vista para buscar um trabalho e tentar continuar, né. Eu fiz todo o meu Ensino Médio lá em Normandia na escola. Então com 18 anos eu não tinha muito perspectiva, ou ia para o exército, ou ia casar e ter uma vida comum, ou ia se perder nos vícios também. Eu, enfim, não tinha muita opção. Eu queria crescer, eu já tinha a vontade de ser artista, já queria escrever. Então em Normandia, e muito menos na comunidade, não tinha condição. Então terminando o Ensino Médio em Normandia, mudei para Boa Vista. Aí aqui em Boa Vista eu comecei a trabalhar na próxima semana que eu cheguei na cidade; não, na semana seguinte eu comecei a trabalhar. Serviço provisório, dava basicamente para pagar parte do aluguel que eu dividia com a minha irmã e comer, enfim. Basicamente era isso. Fiquei oito meses trabalhando nessa situação e estudando na biblioteca durante a noite para fazer concurso público. Então, com oito meses que eu estava na capital apareceu um concurso da Eletrobrás para ser eletricista de transmissão, para tomar conta da linha de transmissão que viria da Venezuela; o projeto de trazer energia para o Brasil da Venezuela (...). Viajei para fora para fazer cursos, treinamentos, para me formar profissional e retorno para Boa Vista. Em 1999 eu começo a trabalhar como eletricista de linha de transmissão tomando de conta do linhão que vinha de Guri, da Venezuela. Esse

meu trabalho me possibilitou um contato mais direto com as comunidades indígenas macuxi da região de São Marcos. Foi uma experiência muito rica que eu tive. Também tive, dentro desse trabalho, uma experiência com gestão ambiental, meio ambiente. Um trabalho intenso com campanhas contra incêndios florestais. Sou brigadista formado também. Atuei na frente com as brigadas indígenas vários anos na região de Pacaraima e ao mesmo tempo também coordenei essa parte do contato étnico, social e econômico entre a empresa e as comunidades [dem].

O posto de trabalho conquistado por concurso público, no caso de Jaider, forneceu formação específica e treinamento profissional. Mas possibilitou-o também ampliar seu conhecimento do universo indígena no estado, uma vez que Jaider percorria as comunidades da TI São Marcos – por onde passava a linha de transmissão – agora como empregado da estatal, o que forneceu a ele “uma experiência muito rica”, mediando as relações da empresa com as comunidades. A visão sobre o meio ambiente também se ampliava com os trabalhos de gestão e combate a incêndios.

**Figura 13:** Jaider Esbell



Foto cedida por Jaider Esbell, 2016

Outra passagem na entrevista chamou minha atenção. Em sua narrativa da vinda para a cidade, o curso universitário aparece bem mais tarde, e ocupando um papel secundário na trajetória de Jaider Esbell. O curso é citado tanto em função de garantir uma estrutura/condição para poder exercer seu projeto pessoal, quanto em função da “curiosidade de ser artista” – para a qual o *conhecimento do mundo* (literalmente) oferecido pelo curso de Geografia deveria ajudar. Mas é a arte a protagonista do relato, formando um caminho paralelo (alternativo para muitos, principal para Jaider) de formação individual:

Em 2001, já trabalhando, eu entrei na faculdade. Fiz faculdade de Geografia por uma questão de disponibilidade de curso mesmo. Gostaria de ter sido/ tentei ser engenheiro florestal, engenheiro civil, quis ser dentista, quis ser jornalista. E depois eu fiz Geografia por tentar entender o mundo de uma forma mais ampla, baseado nessa curiosidade de ser artista, de ser escritor, então foi o curso que me foi mais atrativo nessa perspectiva. Trabalhando, eu fiz minha graduação em 2007 também. Depois fiz pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, tentei mestrado, mas não tive êxito. Foi quando em 2010, na época que eu ganhei o prêmio de literatura da Funarte, Prêmio Funarte de Criação Literária, edição 2010, foi quando eu começo a materializar esse desejo da infância que era me tornar um contador de histórias, um artista, que seja. Trabalhar alguma coisa nesse sentido da arte. Então 2010 é um marco na minha trajetória quando eu recebo esse prêmio e começo, a partir daí, a exercer a função de artista, escritor, enfim.

(...)A minha vida toda foi preenchida pelo desenho e pela literatura, pela produção de textos. Só que na época não tive como guardar esse material. O primeiro prêmio, que eu me lembre, de arte, foi no Congresso de Catequistas Indígenas aqui na região dos Wapichana, no Canaüanim. Eu devia ter uns 14 anos e eu lembro que fiz um desenho e fui premiado com uma panela de barro. Depois desse tempo eu foquei nos estudos e não pratiquei arte com tanta intensidade. Todo o projeto da minha vida foi baseado nessa busca de conseguir uma estrutura para poder me exercer artisticamente. Vir para a capital, procurar um trabalho, fazer uma faculdade foi sempre planejando conseguir uma condição de exercer a minha habilidade artística [*Idem*].

A fala de Jaider é um ótimo exemplo de como o caminho traçado entre a maloca e a cidade, repetindo-me, não é uma linha reta, pois conta

com muitas curvas, interrupções, desvios e encruzilhadas. Os ambientes de formação do jovem indígena misturam-se, conectam-se, projetam-se. A arte, portanto, aparece como mais um meio possível de eu não diria formação, mas *revelação* de si e do mundo, o que no caso de Jaider pareceu ser um processo simultâneo. Quando ele fala que sua “vida toda foi preenchida pelo desenho e pela literatura”<sup>119</sup> é isso que dá a entender: Jaider preenche as telas e as páginas, enquanto estas o preenchem: composição mútua, agências múltiplas, *double twist*, ou melhor, “lápiz de duas pontas”. Não a linearidade da vida comum, do trabalho científico, mas os mergulhos torcidos e implicantes da expressão artística; não a universidade, mas a vivência:

Não fui para a universidade de artes, então meu trabalho é a expressão de toda a minha vivência. Eu sempre acredito que a arte é feita através de um lápis que tem duas pontas: a ponta do presente que fixa no presente, e a ponta de trás que se fixa no passado. Sou Macuxi, os Macuxi moram no Brasil, Venezuela e Guiana, antigamente Guiana Inglesa, hoje só Guiana. Nossa realidade, assim como as demais realidades ameríndias, é muito complexa, muito rica, rica de diversidade e de comunicação (ESBELL, 2014, p. 254).

As obras de Jaider Esbell, que já percorreram alguns salões pelo Brasil afora e fora dele, hoje encontram-se espalhadas por vários ambientes urbanos, com exposições de seus quadros e painéis em lugares de destaque na cidade (Assembleia Legislativa, Universidade, Shoppings, Centros culturais), além de decorarem casas e consultórios de admiradores particulares. Não se trata, portanto, daquilo que James Clifford (1994) aborda quando escreve sobre a apropriação ocidental de objetos tribais em museus e coleções etnográficas, ou em como esses “artefatos culturais” (categoria científica) podem ser promovidos a “obras de arte” (categoria estética), numa análise muito mais voltada para uma “história crítica do colecionar” do que para as novas noções, nativas e estrangeiras, do que seja *arte indígena* e de como essa arte está inserida no campo de relações sociais indígenas e interétnicas. Acredito que iniciativas como a exposição *MIRA! Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas*, na Universidade Federal de Minas

<sup>119</sup> O fato de Jaider, além de outras atividades que exerce, ser simultaneamente escritor e pintor, por si só já desafia a noção ocidental de que essas duas artes estariam separadas, segundo Tim Ingold (2011), “em polos opostos de uma dicotomia entre imagem e texto” (p. 177, *em tradução aproximada minha*). Tanto o artista quanto o teórico vão contra essa definição e, a meu ver, é possível encontrar afinidades surpreendentes na prática e na explicação de um e do outro: “À medida que fazem coisas, os praticantes ligam seus próprios caminhos ou linhas de devir à textura do mundo. É uma questão não de impor forma à material, como no assim chamado *modelo hilemórfico* de criação, mas de intervir nos campos de força e fluxos do material em que as formas das coisas surgem e sustentam-se. Portanto a criatividade do fazer reside na prática ela mesma, em um movimento de improvisação que trabalha as coisas à medida que as acompanha” (p. 178, *idem*).

Gerais (UFMG), coordenada por Maria Inês de Almeida, da qual Jaider Esbell participou, distanciam-se da abordagem de Clifford e aproximam-se mais desta última (ver, por exemplo, DINATO, 2014).

Jaider também organiza ou colabora com eventos culturais em Boa Vista e nas comunidades indígenas, sempre com ênfase nas culturas indígenas do estado e nos diálogos interculturais. Como exemplos de trabalho junto às comunidades, Jaider colabora com Enoque Raposo na organização do *Anna Komanto' Eseru – Festival da Panela de Barro*, na comunidade da Raposa I, e tem projetos de arte com o povo Xirixana da comunidade Sikamabiu, na TI Yanomami. Dentre as diversas atividades realizadas por Jaider em que pode participar na cidade, destaco o *III Encontro de Todos os Povos*<sup>120</sup>, no Espaço de Arte e Cultura União Operária, que aconteceu paralelamente à II Semana dos Povos Indígenas, organizada em janeiro de 2016 pelo Instituto Insikiran na UFRR (ver Anexo III); e também o *Festival das Culturas Nativas*<sup>121</sup> que aconteceu em sua própria Galeria Jaider Esbell de Arte Indígena Contemporânea, no bairro do Caçari/Paraviana, em dezembro do ano anterior. Nesses eventos, Jaider é um grande divulgador do trabalho de outros artistas e artesãos indígenas, alguns bem mais velhos do que ele, ao mesmo tempo em que exerce o papel de um mediador intercultural ou interétnico entre povos indígenas e não-índios – algo semelhante ao que fazia trabalhando na Eletrobrás, porém agora muito mais à vontade, sem a imposição hierárquica da estrutura empresarial.

Enoque Raposo, indígena Macuxi formado em Secretariado Executivo pela UFRR, não é pintor nem escritor, mas está diretamente envolvido com a Galeria Jaider Esbell, de que toma conta quando Jaider viaja. Enoque divide seu tempo entre Boa Vista e sua comunidade, Raposa I, próxima à sede do município de Normandia, desenvolvendo estudos e projetos que visam a implementar propostas autônomas e equilibradas de divulgação – através do turismo, por exemplo, ou dos eventos culturais, que organiza com Jaider e outros “entusiastas” indígenas – das belezas naturais e culturais da TIRSS. Enoque é um grande conhecedor da Terra Indígena em que vive, tendo-a percorrido diversas vezes. Mantém contato também com o outro lado da fronteira, na Venezuela, e já subiu o Monte Roraima dez vezes. Suas publicações no Facebook são verdadeiras aulas<sup>122</sup> sobre a cultura de seu povo e sobre a região, ilustradas por fotos belíssimas que registrou nas suas

<sup>120</sup> Assim Jaider Esbell descreveu o Encontro para um jornal local: “O projeto reúne artistas, artesãos e mestres dos saberes ancestrais para socializar a cultura de seus povos por meio da arte tradicional e contemporânea. Queremos iniciar uma discussão crítica de assuntos de interesse local/global, com temas que abordem sustentabilidade ecológica, diversidade sociocultural e diálogo entre povos e nações na busca de um entendimento comum” (Fonte: <http://www.folhabv.com.br/noticia/III-Encontro-de-Todos-os-Povos-/13233>).

<sup>121</sup> Ver, por exemplo, o *site* de notícias <http://www.folhabv.com.br/noticia/Festival-das-Culturas-Nativas-acontece-esta-semana-em-Boa-Vista/12183>.

<sup>122</sup> Ver, por exemplo, a publicação em que Enoque explica a História da Damurida (<https://www.facebook.com/enoque.raposo/posts/1281278055252198>).

andanças por lá.

Enoque Raposo é filho do Sr. Caetano Raposo – um antigo e reconhecido líder indígena da comunidade da Raposa, que infelizmente faleceu durante a minha pesquisa – e também é, por assim dizer, um *guardião* dos conhecimentos indígenas de sua região, tendo me contado diversas histórias sobre episódios e seres que, para a ciência ocidental, seriam descritos como “sobrenaturais”, mas que são muito comuns e aparecem constantemente nos relatos desses percursos pelo território indígena – seja em expedições de caça e pesca, seja nas roças ou nos trajetos entre as comunidades, “pelo mato”. Dentre as explicações que recebo, fico sabendo que existe uma série de cuidados que o indígena deve ter antes de sair de casa, para que não seja alvo dos seres maléficis, protegendo-se assim das “malinagens” que estes aprontam. Mostrou-me também um artigo que escreveu com mais dois colegas (não-índios) da UFRR, ainda não publicado, onde registram a memória oral da formação da comunidade da Raposa I pelos Macuxi, num processo de “deslocamento das famílias da região das serras para o Lavrado, em meados do século XX”. No artigo, recheado de ricos depoimentos, os autores mapeiam as sete famílias fundadoras da comunidade, que desceram das serras em busca de melhores condições. Enoque já morou nos Estados Unidos, onde fez um curso de especialização na University of Florida, e guarda contatos pessoais e amizades desse período. Atualmente, exerce muito daquilo que as comunidades esperam de um acadêmico indígena, compondo uma espécie de corpo intelectual renovado da comunidade e atuando como um mediador entre o mundo indígena e alguns setores do mundo dos brancos.

O meio universitário, dessa forma, surge quase naturalmente como um lugar propício para exercer esse diálogo, como um ambiente impulsionador do encontro entre diferentes formas de expressão e conhecimento. É onde Enoque encontrou parceiros de pesquisa e de projetos. E é onde Jaider encontrou espaço para desenvolver e expor o seu trabalho. Mas a Universidade também permite a eles interagirem com estudantes e profissionais de diversas áreas e titulações, como interlocutores valorizados, na qualidade de conhecedores e ao mesmo tempo de representantes da cultura indígena.

Figura 14: Enoque Raposo



Foto cedida por Enoque Raposo

Remetendo ao que Jaider falou acima, penso que nesses casos a arte seja uma forma em que os saberes e práticas indígenas encontrem menos resistência (e, portanto, cheguem mais rápido) no meio acadêmico, seja pela linguagem mais “aberta a interpretações”, seja pelo atrativo da beleza física que alguns painéis oferecem, ou apenas por proporcionarem uma desejada representatividade das culturas locais que existem ao redor (ou seja, fora) daquele ambiente. A presença da arte e de grafismos indígenas nos prédios do campus da UFRR, se não é hegemônica, vai muito além do *malocãozinho* no centro do bloco composto pelo Instituto Insikiran, estando presente em murais e fachadas e compondo a decoração interna do Restaurante Universitário, um dos ambientes mais frequentados da Universidade. Essas imagens passam despercebidas por muita gente, e há mesmo quem não goste delas. Mas comete um grave engano quem acha que a forma artística é inofensiva ou meramente decorativa, esquecendo-se dos saberes ancestrais que ela carrega consigo, da capacidade poderosa que a arte tem de *produzir efeitos*<sup>123</sup> e de transfigurar-se em outros formatos e discursos, transpondo

<sup>123</sup> De acordo com Els Lagrou (2007), a partir dos escritos de Alfred Gell sobre a *eficácia ritual*

barreiras disciplinares. No seguinte trecho da entrevista, falamos sobre isto, e Jaider pôde relatar um pouco de sua vasta experiência com algumas universidades, inclusive fora do país:

**Figura 15:** Dignidade e Conhecimento. 160x250cm. Jaider Esbell, 2012



Foto cedida por Jaider Esbell

A Universidade Federal de Roraima foi grande parceira da minha carreira, no caso. A minha primeira grande exposição que eu fiz aqui em Boa Vista foi na Universidade. Foi na Universidade também que o mundo praticamente se descortinou de vez pra mim. Então foi quando eu entrei na Universidade que eu questioneei a própria Igreja e me afastei, devido a informações novas que a universidade me trouxe, que o conhecimento me trouxe. Então eu sou sempre muito solidário com a universidade, embora critique muito a ciência também, né. O Painel Dignidade e Conhecimento é um pouco disso: trazer essa observação de que antes da própria

de uma proa de canoa trobriandesa, “a decoração não se quer bonita, mas poderosa, visa a uma eficácia, a uma agência, a uma produção de resultados práticos em vez de contemplação. A maestria decorativa cativa e terrifica os que olham, param e pensam sobre os poderes mágicos de quem produziu e possui tal canoa” (p. 43). Essa eficácia potencial, afirmam Gell e Lagrou, seria uma qualidade tanto de objetos rituais de povos tribais quanto daquilo que nós ocidentais chamamos de “obras de arte”. Em outro texto, Lagrou (2010) reforça tal característica comum: “A obra de arte, portanto, não serve somente para ser contemplada na pura beleza e harmonia das suas formas, ela age sobre as pessoas, produzindo reações cognitivas diversas. Se fôssemos comparar as artes produzidas pelos indígenas com as obras conceituais dos artistas contemporâneos, encontraríamos muito mais semelhanças do que à primeira vista suspeitaríamos[...]. São objetos que condensam ações, relações, emoções e sentidos, porque é através dos artefatos que as pessoas agem, se relacionam, se produzem e existem no mundo” (p. 2)..

ciência existir, existe o conhecimento milenar, ancestral, espiritual. E eu acredito que os povos indígenas, para ter a dignidade que tanto querem, passam por essa questão de esse conhecimento ser reconhecido dignamente. Isso leva para questões de estudar outros modelos de certificar esses conhecimentos, que a própria academia não compreende. Hoje o meu trabalho está em várias universidades. Eu tenho um trabalho com a Universidade de Santa Maria também, envolvendo a memória do povo Macuxi, uma colaboração para o Memorial da Neusa Carson, que foi uma pesquisadora linguista que passou aqui na época que eu era criança, três/dois anos, ela passou pesquisando os índios. 30 anos depois o meu trabalho é visto, percebido e é convidado para compor essa memória, de um trabalho de uma pesquisadora, baseado na memória do povo que ela pesquisou. A Universidade Federal de Minas Gerais tem muito material meu divulgado também, inclusive obras de arte e publicações. E são vários pesquisadores de várias universidades, inclusive de outros países, que têm trabalhos iniciados com a pesquisa, com a linguagem da minha arte, da minha comunicação, de modo que estar fazendo parte mais diretamente agora desse campo de conhecimento, de pesquisa da universidade é realmente uma satisfação.

**Eu:** E com a sua arte você foi inclusive para os Estados Unidos, né?

**Jaider:** Exatamente. Tem esse trabalho com a Universidade de Pitzer College, que é um trabalho bem relevante para a minha carreira, um curso que eu fui convidado a ministrar junto com professora Leda Martins, que mesclasse Antropologia e Arte propriamente dita, e assuntos amazônicos. Eu propus o curso “Corrida para a Floresta”, que era para analisar as diferentes realidades locais amazônicas do ponto de vista de alunos norte-americanos, da visão de mundo que eles têm sobre o que é a Amazônia e também essa questão da cultura, das manifestações culturais que estão surgindo (...). O curso foi muito procurado, foi muito intenso (...), exatamente por buscar um ponto de vista diferente sobre uma Amazônia, vista sempre, falada, mostrada por um índio contemporâneo da região, que trabalha com arte e tem essa perspectiva de se comunicar de uma forma global. Parte do curso foi a leitura de mitos do povo Macuxi, para eles entenderem como era um dos povos que moram na região, que tem a visão de mundo com relação à natureza, com relação à origem e para onde o mundo vai. E, em um segundo momento, a gente mostrou realidades dos vários cotidianos da Amazônia.

Em um terceiro ponto fizemos uma amostra dessas realidades com a linguagem da Arte, das artes visuais. E fechando – ou então abrindo mais o debate – foi feita uma contemporização, uma visão antropológica dessas questões. O curso teve uma repercussão muito grande, foi acompanhado de palestras também que foram feitas na Universidade de Los Angeles, na UCLA, Universidade da Califórnia, campus São Bernardino, e nas outras universidades que fazem parte do consórcio, do grupo de escolas do Pitzer College. Esses trabalhos estão sendo aos poucos percebidos pelo corpo acadêmico, pelo corpo de curadores de arte. Fui recentemente indicado para um prêmio importante de arte contemporânea brasileira e isso, com certeza, é fruto desse alcance que meu trabalho tem conseguido por ser um trabalho contemporâneo, com uma linguagem contemporânea, por estar carregado dessas informações ancestrais, milenares, e estar vindo/caindo em um momento que o mundo precisa ter respostas para as questões existenciais, ambientais, enfim [*Entrevista com Jaider Esbell realizada em 20/03/2016 na Galeria Jaider Esbell de Arte Contemporânea*].

É evidente que o contato com as instituições de ensino superior não está livre de mal-entendidos, frustrações e surpresas, o que é próprio de aproximações desse gênero e

integra qualquer processo de conhecimento mútuo. E não apenas por parte dos estudantes norte-americanos na Califórnia. No livro que Jaider Esbell publicou com professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em homenagem à pesquisadora Neusa Carson, chamou minha atenção justamente esse choque de expectativas produzido pela primeira tentativa de contato entre os pesquisadores gaúchos e o artista indígena roraimense, como se pode ler na Apresentação escrita pela Profa. Dra. Simone de Mello de Oliveira (2014):

eis que Jaider Esbell Makuxi responde que está nos Estados Unidos, que está escrevendo de seu *smartphone*, mas que quando chegar em casa pode conversar melhor, por meio de seu computador, mas desde já confirma que pode ajudar. Nossa surpresa foi grande porque todo o nosso imaginário, dos índios nas ocas, isolados, caiu por terra. Percebemos que os indígenas da atualidade estão conectados, via computador e *smartphone*, que eles são artistas plásticos, estudantes e estão completamente inseridos no mundo globalizado (p. 10).

Jaider Esbell não é o único artista indígena de Roraima a fazer sucesso no Brasil e no exterior. Amazoner Okaba, indígena Wapichana da Malacacheta, conta como já expôs em Paris, na Alemanha e nos EUA. O Vaticano adquiriu uma “coleção exclusiva” de obras suas e outras foram compradas pelos presidentes Lula e Dilma. Ao ser perguntado por uma jornalista se “tinha noção de que seu trabalho ganharia o mundo”, respondeu assim: “Eu queria conquistar a minha maloca, não imaginei que poderia atingir vários países”. Amazoner Okaba é graduado em Antropologia pela UFRR e mestre em Antropologia pela UFPE. Em outro trecho do seu Perfil, publicado por Shirley Rodrigues (jornalista e colunista social que apoia e dá amplo espaço em sua coluna aos artistas indígenas como Jaider Esbell, Amazoner Okaba, Carmézia Emiliano, Bartô, entre outros), o assunto, como é quase inevitável quando se tratam de indígenas como ele, passa a ser a Universidade.:

**Pergunta:** Você entrou na Universidade pelo sistema de cotas?

**AO:** Não, entrei pelo sistema tradicional. Tive mais acesso, estudei em escolas públicas e depois no antigo Cefet-RR e, posteriormente, na UFRR onde cursei a graduação e pós-graduação em Etnodesenvolvimento. Depois fiz o mestrado em antropologia social na UFPE sem acessar cotas e bolsa. Banquei todo meu mestrado com recursos próprios. Embora existisse uma bolsa da Fundação Ford em dólar – quem acessou essa bolsa foi um amigo de mestrado, Tukano do Alto Rio Negro. Sem essa bolsa ele dificilmente conseguiria fazer o mestrado. A consciência social sempre fala em primeiro lugar. Eu não tiraria a vaga e a oportunidade de uma pessoa com menos acesso do que eu.

**Pergunta:** Que sugestão você daria para garantir o acesso de indígenas que moram nas comunidades à universidade pelo sistema de cotas?

**AO:** Deve-se intensificar o diálogo entre as instituições no nível informativo, organizacional e investigativo. Sabemos que, após a desintrusão da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, inúmeras pessoas sem nenhuma ligação sociocultural, territorial, identitária, hereditária ou de ethos correram para tirar o Rani [Registro de Nascimento Indígena] buscando a possibilidade de acessar uma vaga nas universidades e atrás das bolsas. Refiro-me aos não-índios (brancos karaiwa), muitos deles anti-indígenas, que agora acham interessante, senão oportuno, serem índios para acessar um ethos, status étnico que não é seu.

**Pergunta:** Mensagem:

**AO:** Maloca, Makunaima, serras, lavrado, parixara, damurida, taren, Kanaime, caxiri, buriti, lendas, mitos, rituais tudo representa nossa cultura milenar, nossa civilização das fibras de nosso povo, Aruak e Karib, nossa identidade amazônida caribenha roraimense (Folha de Boa Vista, 30 e 31 de janeiro de 2016, p. 09).

O trecho acima da entrevista que Amazoner Okaba concedeu ao jornal local mostra como a questão do acesso de indígenas ao ensino superior é ainda fonte de muitas controvérsias (e inclusive tentativas de apropriação desonesta das políticas de acesso e bolsa por parte de não-índios). Também é uma mostra de como a passagem pelo meio acadêmico deixou a sua marca na vida do entrevistado, com a aquisição de um status – para usar o termo que Okaba empregou, porém em outro sentido – diferenciado (graduado, especialista, mestre) e o domínio de algumas das ferramentas conceituais e teóricas das ciências sociais. Mas o trajeto pelas diversas instituições de ensino superior, entre problemas gerais que persistem e ganhos pessoais adquiridos, é antes de tudo mais uma forma de contar a própria história, ressaltando características individuais e étnicas, demonstrando como certos valores são mantidos, entre eles a “consciência social”, a ajuda ao amigo, o engajamento. Assim como Jaider Esbell causou espanto nos pesquisadores gaúchos por ser um “índio globalizado”, Amazoner Okaba é um indígena Wapichana que fala com propriedade sobre *ethos* e *status*, é mestre em antropologia e, ao mesmo tempo, desafia os principais elementos da sua “cultura milenar”, de sua identidade “amazônida/caribenha/roraimense”.

O fato de ambos serem artistas indígenas contemporâneos pode indicar que ocupam uma posição especial, semelhante à de porta-vozes e intérpretes das suas respectivas culturas, como operadores relevantes de uma mediação interétnica e intercultural. Nessa condição, ter passado pela universidade e continuar mantendo contato com ambientes acadêmicos potencializa o alcance da representatividade que exercem (nos dois sentidos), ajudando a criar e consolidar verdadeiros *espaços de mediação* entre saberes e técnicas, culturas e identidades.

Lukas Van Diermen, um jovem pesquisador holandês que pude conhecer pessoalmente em Boa Vista ao final de minha pesquisa de campo – quando ele acabava de chegar para a sua – no início de 2016, também aponta para esse papel de *negociadores* operado pelos artistas indígenas. Em sua pesquisa de mestrado, Van Diermen (2016) reflete sobre como os artistas indígenas contemporâneos de Boa Vista, agindo coletivamente, “negociam as fronteiras entre índios e não-índios no espaço urbano”, retratando a galeria de Jaider Esbell como um lugar central e agregador nesse processo. Tanto a presença desses artistas no contexto urbano quanto a apropriação que fazem da noção e da forma ocidental de arte, afirma Van Diermen, são maneiras de

contestar tentativas simplistas de definir o que é ou não é indígena<sup>124</sup>. Além de desafiarem as “fronteiras da indianidade”, buscando reverter o peso da marginalização sobre os indígenas no espaço urbano, ou sua invisibilidade, Van Diermen identifica outros temas predominantes nas produções desses artistas, como a crítica social voltada para o mundo dos brancos, e o retrato da solidariedade/comunidade dos povos indígenas.

Tenho plena noção de que inserir o tema da arte neste momento do livro é adicionar um complicador enorme a qualquer discussão que já esteja ocorrendo sobre a presença indígena nos espaços urbanos e acadêmicos. Porém acredito que tal acréscimo seja algo que, em Roraima, mais ajuda do que atrapalha a pensar as múltiplas questões decorrentes dessa presença, talvez por ser a arte uma das formas escolhidas pelos indígenas para tanto.

Clifford Geertz (2009) já havia refutado a ideia comum que pressupõe uma diferença irreduzível nos papéis e dinâmicas exercidos pela arte nas sociedades complexas e nos povos ditos “sem escrita”, ideia baseada na visão contrastante de que, nestes, a arte seria algo que se dissolveria e se fundiria no todo da experiência coletiva, enquanto naquelas ela formaria um domínio especializado e autônomo de atividade. Geertz, ao contrário, propõe ver a arte, tanto num caso como em outro, nem como apreciação estética autônoma e insular, nem como “sinônimo” metonímico da cultura, mas algo que se desenvolve numa relação interativa com esta. Geertz afasta-se também de uma explicação funcionalista da arte como algo que define ou fortalece relações sociais. Em vez disso, ressalta as influências mútuas, em que arte e vida social refletem os conceitos uma da outra, partilhando “formas simbólicas” e “sensibilidades”:

A conexão central entre a arte e a vida coletiva, no entanto, não se encontra neste tipo de plano instrumental e sim em um plano semiótico. A não ser muito indiretamente, os rabiscos coloridos de Matisse (em suas próprias palavras) e as composições de linhas dos ioruba não celebram uma estrutura social nem pregam doutrinas úteis. Apenas materializam uma forma de viver, e trazem um modelo específico de pensar para o mundo dos objetos, tornando-o visível (p. 150).

A relação tensa e algo ressentida entre antropologia e arte ingressou o centro de algumas das principais questões teóricas da disciplina antropológica,

<sup>124</sup> Assim Lukas Van Diermen descreve a galeria de Jaider Esbell: “é também um lugar urbano onde artistas vinculados a comunidades rurais reúnem-se em um esforço para chamar a atenção do público para seu trabalho. A simples presença de artistas indígenas em um contexto urbano, assim como a apropriação que fazem da abordagem ocidental tradicional sobre o lugar da arte na sociedade, é uma contestação de noções simplistas do que é e não é indígena. Sobretudo, suas perspectivas sobre o mundo, muitas vezes politicamente carregadas, encontram vazão na temática do seu trabalho” (VAN DIERMEN, 2016, p. 13, *em tradução livre minha*).

dada a visão privilegiada por meio da qual a arte permite pensar as relações mantidas entre pessoas e coisas (artefatos, imagens, objetos em geral). Essa parece ser a abordagem utilizada por alguns dos principais representantes da antropologia social britânica atual, como Alfred Gell (1998) e Marilyn Strathern (2014) – focados nas relações sociais e, portanto, na ação e nos efeitos produzidos, em contraposição a uma abordagem “culturalista”, mais interessada no *sentido* e que, como escreveu Lagrou (2007), vai “buscar inspiração em outras disciplinas tais como a estética, a semiótica e a linguística, a história da arte ou a crítica literária” (p. 42). A noção de Geertz acima citada é claramente um exemplo deste segundo tipo de abordagem. Sem querer ingressar e muito menos tentar encontrar solução para essa querela entre as diferentes “escolas”, apenas reconheço que ambas desenvolvem conceitos úteis para o caso aqui brevemente explorado.

Além disso, a arte visual indígena vem sendo objeto de um frutífero debate no Brasil, destacando-se o livro de Lux Vidal (1992) sobre grafismo indígena e os trabalhos de Else Lagrou aqui já mencionados. A discussão sobre o uso de objetos e danças rituais indígenas em contextos interétnicos, como em manifestações políticas, ou para produção de distintividade cultural, já foi levantada por Manuela Carneiro da Cunha (2009), entre outros autores. Mas pouco se tem falado ou escrito sobre a arte indígena contemporânea e seus praticantes, o que a meu ver é uma grande lacuna tanto para o debate antropológico quanto para o reconhecimento do cenário atual das sociedades indígenas inseridas em relações interétnicas. Tais relações oferecem novos temas e motivos para esses artistas, assim como renovam a importância dos elementos tradicionais de suas culturas, fazendo com que se tornem agentes de uma interlocução profunda e abrangente entre formas, métodos e saberes.

### 5.3. Identidades indígenas em afirmação

Nos debates dentro das salas de aula no Instituto Insikiran, a identidade indígena é constantemente posta em discussão, e estudantes que vivem essa confluência de contextos indígenas e urbanos expõem e refletem sobre seus próprios casos pessoais. O Insikiran mostra-se um espaço propício para abordar tais assuntos, sendo também um lugar de descobertas e reelaborações identitárias. Para quem nasceu em Boa Vista, os vínculos com a comunidade são uma importante forma de afirmação da identidade indígena, o que envolve muitas vezes a compreensão, para além da história familiar, da história da região, permeada de deslocamentos e migrações, ao longo da qual os povos indígenas foram criando, instalando-se ou mudando de comunidade. É esse o caso de Jama Perez, do povo Wapichana, acadêmica de GTI, que me conta um pouco desse processo a partir de sua própria família:

Ligação com comunidade indígena? Total. Minha família, meu povo. Há uma semana atrás eu me toquei,

na realidade, porque a minha família é totalmente da Guiana, são povos indígenas da Guiana. Mas vamos pensar antes. Tem um processo, assim, na história, fala que teve a migração dos povos indígenas do Brasil para a Guiana. Aí teve também a migração da Guiana para o Brasil. Aí meus pais vieram morar pra cá, deixa eu ver em... há 30 anos atrás. Aí toda a família dele, do meu pai, veio morar aqui em Bonfim, na comunidade de Pium. Pium, Serra da Lua, Manoá. Então desde lá fica assim [Entrevista com Jama Perez realizada em 22/03/2016 no Instituto Insikiran].

Os movimentos populacionais dos povos indígenas dessa região, que foram chamados de “fronteiras vivas” pelo Marechal Rondon, já foram alvo de interesse de pesquisa do antropólogo Stephen Baines (ver BAINES, 2004a; 2004b; 2006), que colheu depoimentos comuns à fala de Jama<sup>125</sup>. Essa correspondência entre a fala de alguns jovens indígenas e aquilo que se encontra em livros e artigos dos principais autores que escrevem sobre a região é algo que, eu viria a perceber, se repete com frequência nos acalorados debates que se desenvolvem dentro de sala de aula no Insikiran. Tem-se aí um interessante quadro em que um indígena, para validar seu argumento, cita um antropólogo que, para validar seu argumento, cita um indígena (e por aí vai, ou melhor, vamos). Na verdade, a cena que presenciei em uma dessas aulas contava com uma leve alteração desse quadro ideal: uma estudante indígena, após a descrição de certo traço específico da cultura de seu povo, citando o comportamento de seus pais e avós, hesita por não conseguir lembrar de nenhuma referência bibliográfica antropológica que endosse a informação. Pedi a palavra e disse que ela não precisaria citar nenhuma, uma vez que são os antropólogos que geralmente se apoiam nas falas de seus informantes para construir seus modelos e teorias, e que só escrevem tais coisas no papel após terem ouvido essas coisas sendo ditas por pessoas como seus pais e avós.

Jama nasceu em Boa Vista e tem o RANI, o “documento indígena”,

<sup>125</sup> Para permitir uma comparação com a fala de Jama Perez acima, cito o próprio Stephen Baines: “Depoimentos de moradores Makuxi e Wapichana no lado guianense da fronteira ressaltam este fluxo populacional do Brasil para a Guiana antes da independência desta, muitos com nomes portugueses e antepassados nascidos no Brasil. Atribuem a mudança para a Guiana à invasão do território indígena do lado brasileiro por pecuaristas e invasões esporádicas por garimpeiros a partir das décadas de 1920-1930. Além disso, afirmam que antes da independência da Guiana e a revolta do Rupununi em 1969, os serviços de educação e de saúde oferecidos pelo governo colonial eram melhores na Guiana do que no Brasil, situação que se inverteu nos anos seguintes” (2004a, p. 4). Ou ainda: “O desenvolvimento econômico do atual estado de Roraima teve um impacto muito forte sobre a região do Rupununi, na Guiana, revertendo as tendências de migração que até os anos 1960 apresentavam um fluxo de migração do Brasil para a Guiana. Após a independência da Guiana e conflitos políticos internos entre grupos étnicos majoritários no litoral daquele país, e o levante do Rupununi em 1969, quando muitos índios fugiram da Guiana para o Brasil, a região das fronteiras tem sido, até recentemente, negligenciada pelo governo central de Georgetown” (2004b).

e por isso resolveu fazer o vestibular específico para o curso de Gestão Territorial. Mas o fato de sua identidade indígena ser algo evidente e fora de questão para o Estado – que emitiu o RANI – não implica necessariamente que este sempre tenha sido um ponto pacífico para a própria Jama. Quando perguntei se estava claro para ela que era uma indígena, disse-me que não: “eu fiz a prova, eu tirei terceiro lugar, mas eu não fazia ideia”, ela conta. Julgou que teria mais chances de entrar em GTI do que em outros cursos nos quais também tinha interesse, como Relações Internacionais – dado seu gosto por línguas e por política – uma vez que concorreria a um número bem menor se optasse pelas vagas específicas. Ao longo do primeiro semestre, no entanto, foi se identificando cada vez mais com o curso, ao mesmo tempo em que ia ficando claro para Jama que ela mesma era indígena – algo que, parece-me, de tão óbvio e “natural”, não era objeto de suas preocupações. Esse processo de autodescobrimento é refletido em sua fala:

Sabe a verdade? Foi dentro de sala de aula. Demarcação das terras indígenas em Roraima... dentro de sala de aula tenho colegas que moram dentro das demarcações de terras indígenas. Foi estranho no início. Eu gostava mais das culturas, culturas indígenas, porque minha avó tem... é o seu costume. A mamãe vive uma cultura ainda dela. E ela repassa, a língua, os costumes, hábitos, crenças, minha mãe fala. Mamãe fala Português, Wapichana e Inglês. A maioria da população lá do Bonfim, da Serra da Lua, fala Wapichana, Inglês e Português(...) por conta da fronteira.

Então, teve um dia, eu lembro muito bem, deixa eu ver... Foi com aquela professora bem ali [*Jama aponta para uma professora do Insikiran que estava passando no momento*]. Eu fui falar sobre terras, “Professora, e aqueles índios que vivem dentro das terras indígenas?” e ela falou assim “Minha filha, Jama, você se considera índia? Você decide se é índia ou se você não é!” [risos]... Desde aquele momento eu parei para pensar, “Poxa, vou estudar Gestão Territorial Indígena, vou defender os povos”. O povo indígena ele é um povo unido, chamam de parente, amigos, mais conhecido como parente, né. Foi de lá que eu tive... não, eu sou índia! Eu tenho que defender terras, minha cultura [*Idem*].

Figura 16: Jama Perez



Foto cedida por Jama Perez, 2016

Note-se que a afirmação “eu sou índia!” decorre de uma nova percepção, mas não tanto em relação às suas origens, à sua aparência, ao fato de conhecer bastante a língua e a cultura dos Wapichana “Iá do Bonfim”. Isso nunca fora um problema (no sentido filosófico) para Jama. O elemento diferencial tampouco está no pedaço de papel que já possuía e que já afirmava sua identidade indígena perante as diversas instâncias burocráticas que porventura o exigissem. O motor de uma nova consciência de si, como é narrado pela protagonista deste caso, parece estar mais próximo de uma identificação com uma causa comum, com a luta coletiva dos povos indígenas, e a ficha parece cair somente quando Jama fala “vou defender os povos”, “eu tenho que defender terras, minha cultura”. Em uma região do Brasil em que a identidade indígena foi suprimida e reprimida por muitos anos e até recentemente, não é de se espantar que a coragem para a assumir venha acompanhada de um processo de conscientização política, com o reconhecimento, por parte dessa pessoa, de que ela faz parte de uma mesma terra, de uma mesma história, comum aos povos indígenas de Roraima.

O RANI compõe a documentação exigida para concorrer não apenas aos cursos específicos do Insikiran, mas também às vagas criadas para os indígenas nos demais cursos da UFRR, através do PSEI. No caso de Thaís de Souza Santos, estudante de economia, foi somente quando ela precisou requerer o Registro junto à Funai que sua mãe também resolveu tirar o seu RANI. Isso mostra como os diferentes processos identitários em que se envolvem os indígenas de Roraima, inclusive na sua face mais burocrática, que é o RANI, podem caminhar em sentidos diversos: de mãe para filha, de filha para mãe. A Universidade pode assim ser um estímulo a tomadas de atitude mais afirmativas, mesmo que ela não revele necessariamente alguma verdade da qual já não se tinha conhecimento. Estar na Universidade após entrar nela como indígena é, por si só, uma decisão que traz muitas e imprevistas repercussões de ordem pessoal, dentre as quais eu ressalto o fortalecimento da identidade étnica. Tal decisão, é claro, não cria os vínculos de parentesco e comunitários previamente existentes na constituição do ser indígena, embora sirva para reanimá-los e reafirmá-los, conferindo novas camadas de sentido e importância a eles:

Meu nome é Thaís, eu tenho 24 anos, eu sou indígena registrada desde 2009. Digamos assim que esse atraso ao me registrar como indígena é porque a minha mãe é irmã mais velha de todos os irmãos, e ela foi a única que saiu cedo da comunidade. Nós somos da Comunidade do Perdiz, na região de São Marcos. E ela saiu pra morar no internato, que era da Raposa Serra do Sol, lá no Surumu. Era católico, de igreja católica. E daí, como ela saiu para estudar, quando foram registrar os filhos ela não foi registrada junto com os outros irmãos. E ela também foi registrada como indígena só em 2009, que foi o ano que eu fui registrada e meus outros irmãos também. A minha mãe é Macuxi. Na verdade, a minha etnia é Macuxi por parte de mãe. Eu tenho a parte indígena também por parte de pai, que é a Yanomami, que a minha avó, a mãe do meu pai, é Yanomami. Aí, já o meu avô, ele é lá do Nordeste. Então, tem essa mistura. Mas eu sou registrada Macuxi, que é a etnia da minha mãe, do meu avô, tudo por parte de mãe [Entrevista com Thaís de Souza Santos realizada em 24/02/2016 no campus da UFRR].

Thaís não tem ligação direta com o movimento indígena do estado: “o meu contato mesmo com a comunidade, até com a comunidade de onde eu sou, é mais voltado à família mesmo”. Quando pergunto por que escolheu fazer Economia, Thaís me explica que no início pretendia fazer Direito, mas como este curso tinha poucas vagas “pelo indígena” (isto é, pelo PSEI), apenas duas na época, assim como o curso de Medicina, acabou optando por Economia, que poderia lhe interessar e tinha cinco vagas específicas

para indígenas: “eu arrisquei Economia”. “Das cinco vagas, acabei entrando em primeiro. Com a minha nota de indígena, por Economia, eu entrava em Direito [risos]. Mas eu não me arrependo nem um pouco”. Diz que o curso, que previa concluir no final de 2016, abriu-lhe a cabeça para questões relacionadas à sociedade, à política e cidadania, coisas às quais antes não dava valor. No curso, entretanto, Thaís não recebeu nenhum estímulo por parte dos professores para trabalhar com questões indígenas; a única referência veio de um colega seu, que vai escrever a monografia sobre agricultura indígena, mas ele mesmo trouxe essa ideia de fora: “Ele já teve outra inspiração, porque ele trabalhou no Sebrae e ele sempre fez trabalhos assim, lá dentro do Sebrae”. A ideia inicial de Thaís ao ingressar no curso de Economia, que era desenvolver um estudo voltado para a sua região, na TI São Marcos, encontrou assim obstáculos e falta de apoio, tanto que hoje Thaís não tem interesse em seguir carreira acadêmica ou em fazer uma pós-graduação:

No começo, quando eu entrei no meu curso de Economia, eu pensava em defender a minha monografia em alguma coisa relacionada àquela região ali: Pacaraima, de São Marcos pra lá, né. Só que como não tem muitos professores que possam me dar uma base relacionada a isso, acaba travando, principalmente em questão indígena (...). Seria uma boa opção para eu começar. Eu seria, assim, uma economista que iria começar. Só que eu não vejo carreira acadêmica para mim, para a minha vida como questão de carreira. Aí, já esse meu amigo, ele vai engajar, porque é uma coisa que ele gosta e ele pretende manter a vida dele nessa área acadêmica [Idem].

A falta de preparo da maior parte dos cursos da UFRR (com a exceção óbvia daqueles que fazem parte do Instituto Insikiran) para trabalhar questões e problemas das Terras Indígenas acaba sendo um empecilho para os acadêmicos indígenas que, como Thaís, gostariam de explorar esses temas e, assim, promover uma (re)aproximação com sua comunidade de origem. Tal ausência, a meu ver, reflete uma ordem epistêmica que define quais conhecimentos são válidos e relevantes para o interesse acadêmico e quais não o são, nos moldes daquilo que já escreveu Santiago Castro-Gómez (2007), as universidades estabelecem “as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (ou seja, que goza de “validade científica”) e o conhecimento ilegítimo” (p. 81, *em tradução livre minha*). Esse modelo universitário de *validação de saberes* exclui assim aqueles inerentes às práticas indígenas que, para mencionar apenas a economia, implicam em técnicas e modos de produção, circulação e consumo não apenas interessantes para a ciência, mas eficazes e

adaptados ao contexto socioambiental local. Porém acredito que, além disso, outra grande dificuldade possa estar nos enormes e quase intransponíveis entraves burocráticos que o Estado brasileiro impõe sobre as TIs e sobre qualquer projeto que se pretenda desenvolver dentro delas, contribuindo para a ideia de que ali nada se faz e nada pode ser feito<sup>126</sup>.

A barreira da falta de orientação sobre como aliar interesse acadêmicos e os vínculos comunitários, mesmo não sendo uma rejeição explícita, soma-se àquela do preconceito. Thaís afirma não ter sofrido diretamente preconceito na UFRR ou na cidade em que vive, ao menos “não depois de grande”, mas presenciou as dificuldades que alguns colegas enfrentam. A soma desses muitos fatores negativos, que vão do despreparo institucional ao desrespeito de colegas não-índios, é uma das causas da evasão dos acadêmicos indígenas, como descreve Thaís:

Olha, eu, particularmente, não tive em nenhum momento dificuldade de me relacionar com as pessoas por eu ser indígena, tanto é que, por eu sempre ser daqui, sempre estudar aqui, e eu ter traços indígenas, mas não tão fortes quanto os indígenas aqui têm, eu acho que eu nunca sofri com isso. Não depois de grande. Eu já sofri muito quando era criança e, assim, eu me abalava porque eu era criança e não tinha noção, mas hoje em dia eu já sinto orgulho de falar que eu sou índia, sem problema nenhum. Eu falo mesmo, eu não tenho vergonha de falar que eu entrei por um processo indígena na Universidade, nem nada disso. Mas, assim, na turma em que eu entrei entraram cinco indígenas, e dois dos que entraram eles realmente eram de se isolar, tanto é que eles desistiram do curso, não chegaram eu acho nem no terceiro semestre. Agora realmente comigo, graças a Deus, nunca aconteceu isso, acho que pelo fato de eu também saber me impor quanto a [ser] indígena, e também sempre ter essa relação boa com as pessoas aqui [Entrevista com Thaís de Souza Santos realizada em 24/02/2016 no campus da UFRR].

Após formada, Thaís pensa em fazer concurso para perita policial: “eu sempre quis carreira policial, por isso que eu queria ter feito Direito”. Nas missões da Polícia, afirma que será possível manter contato com as comunidades e pensa em, depois de entrar, fazer uma pós-graduação voltada para a temática indígena. Thaís nasceu em Boa Vista e reconhece que, por

<sup>126</sup> Refiro-me aqui àqueles projetos que partem dos sistemas de conhecimento indígenas, dos interesses e necessidades das comunidades, do respeito aos seus modos de vida tradicionais. A tentativa de impor um “desenvolvimento” à força, presente em dispositivos normativos em tramitação no Congresso Nacional, é um claro desrespeito à autonomia desses povos e afronta normas vigentes em nosso ordenamento jurídico. Paradoxalmente, tais propostas partem da ideia falsa de um *imobilismo* indígena que está também presente em muitos “defensores dos índios”, contrários a qualquer dinamismo dos povos indígenas.

ser da cidade e não ter traços indígenas “tão fortes”, sua situação é bem diferente dos colegas que vêm das comunidades. Mas por ser classificada como “índigena da cidade”, Thaís não recebe a bolsa permanência e, assim, precisa trabalhar para se manter – o que o curso de Economia possibilita, mas não todos:

O meu curso me dá um tempo para eu poder trabalhar, porque é um curso só de um turno. O curso de Economia aqui é o que te dá mais opções de horários para estudar, porque você pode estudar tanto pela manhã, quanto pela noite. Então se você estudar pela noite você pode trabalhar durante o dia. Agora tem outros cursos que não tem como, por exemplo, se você for para um curso lá no outro campus, que tem Zootecnia, essas outras coisas, você não tem tempo. Você precisa se manter, porque a gente aqui gasta muito com cópias de apostilas e tudo isso, então um estudante que só estuda como é que vai? Ainda mais um estudante indígena que veio pra cá só estudar, como vai se manter? [*dem*].

Mas nem tudo são agruras e dificuldades. Thaís fornece mais um exemplo interessante de como os acadêmicos indígenas vivenciam os espaços da Universidade: quando a conheci, ela fazia parte do time feminino de basquete da UFRR. Esse é mais um ambiente de socialidade que oferece um microcosmo no qual se pode observar a diversidade entre os estudantes, “essa mistura, né”, como fala Thaís, que não foi a única indígena a jogar no time. A referência ao basquete também abre espaço para uma comparação entre um esporte ocidental e os *jogos indígenas*, uma categoria cada vez mais utilizada pelo movimento indígena<sup>127</sup> como meio de agregação e mobilização de jovens, crianças e adultos, inclusive com a promoção de Jogos Universitários Indígenas, que seriam realizados em poucos meses ali mesmo em Boa Vista:

Eu jogo desde criança basquete. Eu sempre fui atleta de participar de competições nacionais e tudo. E quando terminei o Ensino Médio, por sorte, a maioria do meu time entrou na federal. A maioria joga desde criança junto, então todo mundo passou na federal. E duas indígenas, eu e mais uma amiga minha, nós duas entramos, além do

<sup>127</sup> Como, por exemplo, os *Jogos Mundiais dos Povos Indígenas*, realizados em Palmas, TO, em outubro de 2015, com a participação de 24 etnias brasileiras e povos indígenas de 23 outros países. Ver: <http://www.jmpi2015.gov.br/>. Os *Jogos*, contudo, por serem realizados no estado de uma conhecida senadora ruralista, contaram com a oposição e boicote de alguns povos indígenas e organizações indigenistas: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=8454>. Os Jogos Mundiais acabaram se tornando mais um palco tanto de celebrações quanto de protestos dos povos indígenas.

resto do time, só que ela já não está mais aqui, foi fazer Medicina pelo indígena no Sul. Ela também entrou pelo indígena, porque ela fazia Antropologia, [mas] ela parou na metade do curso. Ela queria Medicina mesmo e foi embora. Aí, assim, o time de basquete daqui tem essa mistura(...).

E também tem os jogos indígenas, né, só que não têm esses esportes coletivos, são outros esportes que realmente são feitos na comunidade (...). Vai ter agora no primeiro semestre de 2016, os Jogos Indígenas Nacionais, os Universitários Indígenas, vai ser aqui em Roraima e a Universidade Federal vai ter uma participação muito forte, principalmente dos alunos do Insikiran que são muitos [*idem*].

Ao final dessa conversa, Thaís saiu-se com uma definição própria daquilo que eu mesmo buscava: um retrato sobre a diversidade de contextos e situações entre os próprios acadêmicos indígenas, intuindo muito perspicazmente que essas diferentes histórias contribuem para formar, juntas, um quadro muito revelador – embora ainda assim limitadíssimo, por muitas razões – do que é ser estudante indígena em Boa Vista no início do século XXI. Assim como Thaís oferece um retrato muito próprio e pessoal de sua vida enquanto estudante indígena no curso de Economia, de seus anseios e projetos futuros, sua história também contribui para formar esse quadro. Os dilemas identitários<sup>128</sup>, frequentemente enfrentados pelos jovens indígenas, entre ser nascido na comunidade ou na cidade, entre ter orgulho ou não ter de ser indígena, aparecem de forma contundente em sua fala, mesmo que para Thaís essas questões pareçam estar bem resolvidas:

Eu acho muito importante as pessoas realmente procurarem de fato saber a realidade dos alunos indígenas, porque cada um tem uma origem diferente, uma história diferente, alguma coisa contribui contigo de forma diferente. Pra mim, a minha história, eu sou

<sup>128</sup> Sobre os dilemas envolvendo a identidade étnica de indígenas em situação de migração urbana, Mónica Gonzáles (2012) aponta, no caso mexicano, as *tensões identitárias* por que passam sobretudo os filhos e netos – nascidos na cidade – dos indígenas que migraram, cuja experiência varia entre as relações afetivas, familiares e comunitárias, e a discriminação e relações assimétricas de poder características do espaço urbano. Outro grande dilema que resultaria dessa convivência intercultural urbana seria, segundo Gonzáles, a falta de reconhecimento, por parte de indígenas e de não-indígenas, da diversidade étnica em contextos urbanos, dado que os traços culturais distintivos se tornariam móveis e dinâmicos: “Se certos traços culturais podem chegar a perder vigência como integradores da etnicidade, há outros atributos mais fixos que escapam das negociações estratégicas devido ao que devem ter mais peso nas classificações sociais. Aspectos como as diferenças raciais e de classe chegam a operar com maior força nas interações urbanas já que são detonadores de experiências discriminatórias que marcam as fronteiras e hierarquizações étnicas entre os habitantes de uma cidade” (p. 18, *em tradução livre minha*)

indígena, tenho muito orgulho de ser indígena, mas, assim, eu não nasci na comunidade, entendeu, assim como tem muita gente que nasce na comunidade e não tem tanto orgulho de ser indígena quanto eu. Então é diferente, né. As cabeças são diferentes, então acho que tudo contribui [*dem*].

Acredito que Jama Perez e Thaís de Souza Santos exemplificam muito bem esses dilemas de jovens indígenas nascidas em Boa Vista, porém dando mostras também de uma afirmação da identidade indígena não necessariamente vinculada às organizações ou ao discurso mais politizado do movimento indígena. Identidade esta, contudo, necessariamente posicionada em um contexto de relações interétnicas que, em Roraima, opõem índios e brancos (ou *karaiwa*) em uma relação de alteridade direta, porém permeada de misturas e influências mútuas. Como descrevem Oliveira e Fiorotti (2015): “Em Roraima, quando se fala de identidade indígena, não há como não pensar na relação entre índios e *karaiwa* (...), tanto que, dado o contexto roraimense, não há como estabelecer limites claros entre os dois grupos” (p. 90). A relação entre o domínio da língua e a identidade indígena, por sua vez, mesmo que condição desejável apontada por alguns indígenas e não-indígenas, pode representar uma objetificação estranha a tais dinâmicas e contextos, como apontaram Kondo e Fraga (2013). Nesses processos de afirmação identitária, a forma de ingresso na Universidade, através das vagas específicas para indígenas, certamente contribui para uma definição subjetiva mais segura de sua indianidade. Mas mesmo num universo de dúvidas e encruzilhadas, seria um erro supor qualquer uso meramente instrumental (excluindo-se aí, é claro, os casos de fraude por não-indígenas) da condição indígena para acessar a Universidade, sendo ela antes parte de um processo de autoconhecimento e autoafirmação individual e coletiva.

#### 5.4. Movimento indígena e política estudantil

A formação do acadêmico indígena, como planejada e idealizada tanto por professores do Instituto Insikiran como pelas organizações indígenas, é algo que deve acontecer dentro e fora da sala de aula, estimulando e propiciando o máximo de experiências de aprendizagem aos estudantes matriculados nos cursos específicos para indígenas. Isso fica claro com a divisão do calendário de estudos em *tempo universidade* e *tempo comunidade* – num modelo de alternância que também é praticado no Centro de Formação do Surumu – em que parte da formação dá-se junto às comunidades e organizações indígenas, onde o estudante aprende “na prática” e assim complementa o que foi visto “em teoria” na sala de aula. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) geralmente são relatos das intervenções ou atividades realizadas pelos acadêmicos junto a uma escola (no caso da Licenciatura) ou comunidade (próprio da Gestão Territorial),

conforme a proposta interativa de pesquisa-ação prevista nos respectivos PPPs.

Mas eu diria que as experiências não se esgotam aí, sendo marcante nos relatos dos acadêmicos indígenas muitos outros episódios, como as viagens por eles realizadas e a participação em eventos de diversas naturezas, dentre os quais aqueles relacionados às questões acadêmicas em sentido estrito. Como exemplo trago o depoimento da acadêmica Monaliza Nayara Ribeiro Silva, formada na primeira turma de Gestão Territorial Indígena, tendo direcionado o seu foco de estudos para a “ênfase em políticas públicas, com estudo voltado para os programas sociais, com ênfase no Bolsa Família”, conforme me especificou. À época de nossa entrevista, em novembro de 2015, Monaliza cursava especialização em Educação, Pobreza e Desenvolvimento Social, na própria UFRR. Preparava-se também para concorrer a uma vaga no mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia pelo NECAR – Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe, no qual pretendia manter suas pesquisas com o Bolsa Família em comunidades indígenas, já que o Programa “trata da questão dos povos indígenas da Amazônia e tem esse viés para as políticas públicas”.

Monaliza sempre morou na cidade, embora se identifique e mantenha vínculos com a comunidade de sua avó: “pertencço ao povo Macuxi, da terra indígena Araçá, da comunidade Três Corações, Amajari”. Foi quando estava no Ensino Médio em uma escola de Boa Vista que Monaliza tomou conhecimento do curso: “eu me interessei pela temática, pelas linhas de estudo, pelos temas, pelas ênfases que o curso apresentava”. O fato de ter integrado a primeira turma de GTI, a princípio, é narrado hoje tanto como um desafio quanto como uma conquista, sobretudo pelo caráter incipiente do curso e a falta das condições (por exemplo, a bolsa permanência) hoje existentes: “a primeira turma sofreu muito. Eu tenho colegas que não conseguiram se formar no tempo hábil, estão ainda pelejando para formação. Se ela [a bolsa] tivesse vindo no começo, com certeza teria muito mais acadêmicos indígenas formados em Gestão Territorial”. Ao perguntar o que achou do curso e pedir para contar um pouco de sua experiência enquanto estudante indígena do Instituto Insikiran, Monaliza respondeu-me da seguinte forma:

A gente até fala que foi cobaia, que era para ver como é que o curso ia andar. Foi uma experiência muito boa, por ter participado da primeira turma, por estar conquistando, né. A gente conquistou um espaço dentro da Universidade e o reconhecimento do curso(...). Foi um curso novo, com uma temática nova não só aqui em Roraima, como no Brasil todo(...). Muita gente se preocupa, se foca, só no curso e esquece o resto da Universidade. O curso me proporcionou ir viajar, apresentando trabalhos em nome da Universidade, apresentando trabalhos que a gente produziu durante o tempo comunitário, o tempo-

universidade. Isso, para mim, foi muito gratificante porque pôde me abrir novos horizontes para que eu pudesse dar continuidade ao curso. Em se tratando da parte da permanência na Universidade, eu, particularmente, não tive dificuldade pela minha estrutura dentro da cidade. Mas os meus colegas, eu vivenciei muitos fatos de eles desistirem, por causa que no começo do curso não tinha um auxílio de fato para que aquele acadêmico viesse estudar, [passar] o tempo na cidade... Isso prejudicou muito [Entrevista com Monaliza Nayara Ribeiro, realizada em 24 de novembro de 2015 no Insikiran].

É claro que nem todos os estudantes indígenas têm condições ou oportunidade de viajar para apresentar trabalhos, como fez Monaliza, e é de supor que a maioria deles não tenha feito isso em outros lugares, fora do estado. Mas assim como é sempre uma pequena parte que se envolve diretamente com a representação estudantil nas instâncias administrativas da universidade, a relevância destes casos dá-se não pela sua difusão entre um grande número de pessoas, mas pelas possibilidades que representam, pelas portas que abrem e caminhos que sinalizam. Como que para reverter uma imagem de isolamento ou apatia política dos estudantes indígenas no Insikiran (focados “só no curso”), Monaliza conta sobre sua participação e vivência com o “nosso movimento” e questões de assuntos estudantis, o que a possibilitou interagir com outros ambientes da Universidade:

Nós éramos sempre incentivados pelos professores a vivenciar a comunidade universitária. A gente pôde participar bem no começo, aqui mesmo dentro do curso, criar o nosso movimento de Gestão Territorial, organizar a parte dos estudantes, e a gente pôde conhecer um pouco como funcionava o DCE, como funcionava algumas estruturas da Universidade em questão de estudante. A gente pôde vivenciar vários momentos dentro da Universidade. Questão da Reitora, questão da pró-extensão, tudo isso a gente pôde perceber como funcionava. Não só a estrutura do Instituto, mas sim outras estruturas que proporcionavam melhoria ao aluno [Idem].

O envolvimento de Monaliza com questões estudantis indígenas tampouco se limita à UFRR ou ao estado de Roraima, tendo ela participado até então das três edições anuais do ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas<sup>129</sup>. A última edição havia sido realizada somente alguns meses

<sup>129</sup> Na página do encontro de 2015, ocorrido em Florianópolis, há uma breve chamada (“Parentes!”) com apresentação do evento: “Será uma rica oportunidade para a discussão e socialização de experiências de pesquisas no ensino superior indígena, sobre saberes locais,

antes, em minha cidade natal, Florianópolis, o que me fez perguntar com interesse redobrado sobre o assunto. Disse que eu era de lá, falei um pouco sobre minha formação na UFSC, onde foi sediado o Encontro, e indaguei sobre suas impressões da cidade. E somente quando perguntei se havia sido o primeiro encontro desse tipo em que participava é que Monaliza fez questão de mostrar que estava vestida com a camiseta do I ENEI – num claro contraponto à minha desatenção. Além de conhecer outros lugares, tais viagens permitem entrar em contato com outros ambientes universitários e conhecer as diferentes políticas internas voltadas para os estudantes indígenas. Mas o que se destaca no relato de Monaliza é a sua participação em primeira mão na criação daquilo que hoje é um dos grandes meios de debate e visibilidade dos acadêmicos indígenas no âmbito nacional – já indicando a relevância e a abrangência que a preocupação com o tema do ensino superior vem ganhando nas diferentes regiões do país:

Então, falando logo da cidade, é uma cidade maravilhosa, muito linda, um povo muito educado, só que faz muito frio. Só isso que eu não gostei, mas o restante é uma cidade muito linda. A Universidade é bem grande, uma das universidades que eu andei e eu achei bem grande e organizada. Gostei muito da parte das pós-graduações que têm vagas para indígenas, o acesso e a permanência também, eu achei muito interessante. E, em se tratando do ENEI, é o terceiro ENEI, e eu participo desde o primeiro ENEI [*Monaliza mostra-me a camiseta*]. Eu fui uma das construtoras, o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas aconteceu a primeira vez na Universidade de São Carlos, a UFSCar, lá em São Carlos, São Paulo. E aí foi um grupo de estudantes, que lá na Universidade tem um núcleo voltado para os estudos dos povos indígenas, então esses acadêmicos indígenas pensaram nesse encontro. Sempre tinha

---

educação, saúde, gestão territorial, direito, entre outros. Este espaço é privilegiado pois conta com interlocutores pesquisadores indígenas, sobretudo no que tange a práticas educativas em contexto intercultural, e por isso neste evento, assim como nos anteriores, continuaremos a enfatizar diálogos de saberes, atuação profissional, educação superior.

Nosso Objetivo Geral é criar espaço de discussão e socialização de pesquisas e trabalhos, tendo em vista contribuir para a formação de profissionais indígenas que melhor atendam as demandas de suas comunidades. Com isso, esperamos: a) Possibilitar a apresentação de pesquisas e estudos sobre problemáticas que envolvem povos indígenas do Brasil contemporâneo dando ênfase as temáticas de: educação, sustentabilidade e territorialidade, direito e movimento indígena, saúde e tecnologias; b) Permitir que os acadêmicos e pesquisadores indígenas do Brasil possam trocar experiências sobre suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior, e os desafios que percebem quando adentra a Universidades. c) Fortalecer, enquanto acadêmicos o movimento indígena nacional” (Fonte: <http://enei2015.wixsite.com/enei>). Enquanto eu escrevia esta tese foi realizada a quarta edição do ENEI em Santarém/PA, sediado pelos estudantes indígenas da UFOPA, entre 15 e 19 de outubro de 2016 (<http://ufopa.edu.br/enei2016/>). Fotos, vídeos e informações do evento são publicados em uma página no Facebook (<https://www.facebook.com/enei.oficial/>).

encontro local na universidade ou no próprio estado, mas nunca um encontro que trouxesse todos os acadêmicos, todos os povos indígenas, acadêmicos, para um setor, para discutir as afirmações para os povos indígenas, a questão do Ensino Superior, o acesso e permanência e a Pós-graduação. Então ele foi criado com esse intuito de discutir o Ensino Superior para os povos indígenas. E aí teve essa primeira edição, que foi em São Carlos... foi em 2013.

2014 foi na UCDB [Universidade Católica Dom Bosco], junto com as outras Universidades de Mato Grosso do Sul. Lá também nós discutimos toda essa política de acesso e permanência, direitos, enfim. É todo um leque que abrange as questões que, hoje, muitos acadêmicos indígenas estão estudando. E o terceiro ENEI aconteceu lá na UFSC, também com esse viés. Desde lá a gente vem construindo essa política pública. A gente já teve apoio de fato do MEC, da Secadi [Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão], para que acontecessem esses eventos. Tudo o que é discutido nesses encontros gera um relatório final e esse relatório final vai para as Universidades, vai para o MEC, dentro da Secadi (...). Eu estou desde o começo e o hoje eu faço parte dessa Comissão Nacional para tentar organizar o próximo ENEI [dem].

Quando perguntei a Monaliza se ela não havia proposto que a UFRR sediasse o próximo Encontro, ela me respondeu que propôs, mas como em Roraima “já está bem consolidada a Educação Superior para os povos indígenas, há mais de dez anos”, a escolha foi por apoiar a realização em outros lugares, nos quais o assunto ainda precisa ser reforçado, “para dar visibilidade ao movimento dos estudantes naquela região, naquele estado”. Como Monaliza explicou muito bem, as edições do ENEI até então contavam com apoio do Ministério da Educação (MEC), através da Secadi, órgão responsável por, entre outras políticas de inclusão social na educação, regulamentar a Educação Escolar Indígena e planejar e implementar políticas de acesso e permanência voltadas para os indígenas no ensino superior<sup>130</sup>. Uma das deliberações do ENEI foi a eleição de um representante dos acadêmicos indígenas para compor a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)<sup>131</sup>, ligado à Secadi, e Monaliza conta

<sup>130</sup> A Secadi, no entanto, foi duramente atingida pela turbulência política em torno do processo de Impeachment da Presidente da República, Dilma Roussef, entre o final de 2015 o final de 2016. Os boatos de sua extinção não se confirmaram, mas ainda no governo provisório do vice, Michel Temer, quando o MEC passou a ser comandado por um partido de oposição à Presidente eleita e historicamente contrário às medidas de ações afirmativas, 23 funcionários da Secadi foram exonerados (Fonte: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1946/8e9.shtml>).

<sup>131</sup> O CNEEI é composto de representantes de instituições governamentais, da sociedade civil e

como foi escolhida para o cargo, de abrangência nacional – uma forma de “compensar” a recusa de Roraima como sede. Dali a poucos dias Monaliza embarcaria num voo para Brasília, para participar da sua primeira reunião como representante:

Há anos tem essa vaga dentro do Conselho Nacional – que quem representa, de fato, é o pessoal do Secadi/MEC. E aí, quando foi lá no Encontro, desde o ano passado que nós discutíamos sobre isso, só que não foi possível escolher o representante em Campo Grande, no segundo encontro. Então quando foi no terceiro, a gente conversou entre a Comissão e resolvemos escolher um representante dos acadêmicos a nível nacional. E aí eu fui para a disputa, depois que eu saí derrotada da disputa do próximo encontro, né, aí eu falei “Não, vou me candidatar”. Aí se candidataram vários colegas, foram quase 10 candidatos e cada um falou a sua experiência enquanto conhecimento para aquela cadeira. Tem que ter um pouco de conhecimento do que se trata, já que é um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, e a gente sabe que vai falar de educação como um todo. E aí cada um foi dizendo sua experiência e eu disse a minha, eles gostaram, me votaram e lá eu estou representando. Daqui de Roraima é a segunda pessoa que vai estar lá na cadeira. A gente já tem a nossa organização dos professores indígenas que é bem representada dentro do Conselho e agora eu, nessa parte de representar os acadêmicos [a nível] nacional, os acadêmicos indígenas de todas as universidades. Eu creio que, para mim, vai ser uma grande experiência ver como, de fato, se discutem as políticas públicas não só para a educação escolar indígena, mas agora para a Educação Superior. Eu vou estar podendo levar a voz, de fato, do pessoal, tudo o que a gente discutiu durante esses três ENEIs, eu vou estar ali compartilhando junto com os demais.

Diferentemente daqueles primeiros encontros nos primórdios do movimento indígena, narrados por Alcida Ramos e comentados no segundo capítulo deste livro, os ENEIs vão aos poucos constituindo novas formas de organização política indígena, agora com a juventude indígena universitária a desempenhar um importante papel, como novos protagonistas que, junto com os mais velhos e sábios de seus respectivos povos, passam a representar essas coletividades e a falar por grupos inteiros em debates e negociações.

---

de organizações indígenas, tratando-se de um “órgão colegiado, de caráter consultivo, instituído pela Portaria MEC nº 734, de 7 de junho de 2010, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena” (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33770>).

Os ENEIs levam à frente um tema cada vez mais alçado à posição de principal demanda (junto a outros como terra, saúde, ambiente) desses jovens, que lutam por acesso a cursos de nível superior após já terem enfrentado as muitas dificuldades e contradições do ensino escolar indígena. Dentro das universidades, deparam-se com novos desafios, e a sua luta torna-se a de conseguir se manter e concluir o curso, sobrevivendo em ambientes muitas vezes distantes e hostis, viajando longas horas de ônibus, barco ou avião para voltarem a suas casas nas férias, permanecendo muito tempo longe dos pais, cônjuges, filhos ou irmãos. Os ENEIs são a nova cara do movimento indígena, e nada impede que filhos de líderes renomados desponham nesses espaços e exerçam uma espécie de “liderança natural” – cuja convivência com mecanismos “democráticos” de escolha, como eleições e assembleias, já não é nenhuma surpresa para os povos e organizações indígenas. Mas a novidade do ENEI<sup>132</sup> não é tanto a de trazer um novo problema ou novos rostos ao conjunto de questões não resolvidas (que parecem crescer a cada dia) com as quais os povos indígenas têm que se virar, como se o ensino superior fosse a sua nova e última preocupação; e sim a de que, nos ENEIs, – e basta olhar a programação dos encontros para constatar isso – esse conjunto de questões é debatido a partir de um lugar diferente: de dentro das universidades. Isso obviamente implica não só em um espaço diferente, mas em linguagens, formas, dinâmicas e conteúdos próprios desse ambiente, que se mesclam com as múltiplas influências trazidas pelos estudantes indígenas de seus locais e culturas de origem, criando uma interculturalidade até então imprevisível até para os mais otimistas adeptos da “inclusão social” de indígenas nas universidades.

---

<sup>132</sup> Antonio Carlos de Souza Lima (2016), em seu balanço sobre a educação superior de indígenas no Brasil, menciona os ENEIs e também alguns eventos anteriores: “Ainda que não tenhamos trabalhos específicos sobre os mesmos, é importante mencionar que, durante o período abordado, realizaram-se os chamados Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas, financiados com recursos do MEC, o primeiro realizado na Universidade Federal de São Carlos entre os dias 2 e 6 de agosto de 2013. Na verdade, eles foram precedidos pelo I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, organizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep), em Brasília, no campus da Universidade de Brasília, de 14 a 17 de julho de 2009. No período de 4 a 7 de agosto de 2014, aconteceu na Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande – MS, o II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (Enei), cujo tema foi Políticas Públicas para os acadêmicos e egressos indígenas: avanços e desafios. O evento foi fruto direto dos Encontros de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul, realizados desde 2006 no âmbito do Projeto Rede de Saberes (UCDB, Uems, UFMS e UFGD) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi/UCDB). Sob a coordenação dos acadêmicos indígenas foi criado um espaço de discussão e socialização de pesquisas e trabalhos, metas e desafios para o ensino superior. O objetivo maior é contribuir para a formação de profissionais indígenas que atendam melhor as demandas de suas comunidades. As apresentações de pesquisas, estudos e trocas de experiências sobre a educação superior para indígenas em todos os seus aspectos (acesso, permanência, mercado de trabalho, acompanhamentos da gestão e formulação de políticas públicas) fazem do Enei um momento importante no panorama da educação superior para indígenas no Brasil” (p. 25).

#### 5.4. Simetrias aparentes

Logo que cheguei a Boa Vista em setembro de 2015, durante a greve de professores, Eriki Aleixo foi um dos primeiros estudantes indígenas que conheci, após conversar com uma professora de história que havia me recomendado falar com ele, “um estudante indígena que faz parte do DCE”. Eriki contou-me sobre o intrincado processo pelo qual a sua gestão tomara posse do DCE, entre maio e junho daquele ano, em que foi preciso realizar uma ocupação física da sede durante duas semanas para que as chaves lhes fossem entregues pelo grupo opositor, que perdera a eleição. Tomar posse, assim, foi um ato literal, e essa primeira “ocupação” contou com o apoio de muitos estudantes que não faziam parte diretamente do órgão representativo, mas solidarizavam com a causa. A gestão, chamada “Não vou pagar pela crise”, havia assim iniciado em um ambiente democrático e aberto, e de fato era responsável por boa parte da agitação política e cultural estudantil no campus Paricarana. Eriki (que era o único indígena na diretoria do DCE) e outros membros da diretoria são filiados ou próximos ao PSTU, partido de extrema-esquerda que, apesar de estatisticamente inexpressivo em âmbito nacional, é muito presente em DCEs e Centros Acadêmicos de universidades públicas brasileiras. Mesmo deixando claras minhas ressalvas quanto às ideias e métodos do PSTU, tentei demonstrar a esse grupo de estudantes que, no final das contas, eu era um simpatizante da causa deles, concordando mais com suas práticas de “ação direta” do que com seus discursos “estatizantes”.

Além de fazer parte do DCE, Eriki era bolsista PIBIC e fazia parte de um Núcleo de Pesquisa, do qual podia usar as dependências para trabalhar e estudar. Isso fazia com que estivesse presente diariamente no campus, mesmo com a greve. Já no final do curso, estava elaborando seu projeto de TCC, no qual iria tratar do processo de ocupação do Lago da Praia, um território indígena ainda não demarcado e que foi retomado por membros de sua comunidade e de comunidades vizinhas da Terra Indígena Serra da Moça. Eriki, que é Wapichana, participou diretamente desse movimento quando era criança e se propunha agora a escrever sobre ele em sua monografia: “Estou escrevendo essa minha experiência de vida. Naquela época eu não sabia que ia servir academicamente, mas hoje serve”, disse-me Eriki.

A fala de Eriki evidencia uma formação pessoal marcada por múltiplas influências culturais, indígenas e não-indígenas, que resultam de ter vivido parte de sua vida na comunidade Serra do Truaru e parte na cidade de Boa Vista (para onde voltou para fazer o Ensino Médio e a faculdade). Por ter sido criado na comunidade pela sua avó e junto a sua bisavó, uma anciã que “falava só Wapichana, mas entendia Macuxi”, Eriki familiarizou-se com as histórias contadas por essas guardiãs do conhecimento indígena: “eu passava muito tempo com elas(...), eu passava mais tempo com elas do que com as pessoas da minha idade, ouvindo as histórias de como que era antes. Tudo me fascinava muito, as histórias, lendas...”. Esse contato frequente

com a língua Wapichana também foi um aprendizado: “Eu me esforcei para aprender a língua, ainda hoje eu entendo um pouco, falo algumas palavras”. A mistura de referências tradicionais e da cultura pop ocidental, entretanto, não produz nenhuma contradição, já que estas se agrupam na categoria de lendas e fantasias que despertavam o interesse do jovem historiador, que desde cedo já se sentia atraído pela profissão de professor ou de escritor:

Eu queria ser professor. As únicas referências que a gente tem lá [*na comunidade*] ou é professor ou é agente de saúde, que são as únicas coisas lá. Mas também eu escrevia muito, eu queria ser escritor também, mas muito mais na questão das lendas, toda essas coisas, eu era muito fascinado com esse tipo de coisa, com a fantasia e tal. Coisas de adolescente. Eu acho que eu era esse adolescente que vivia no mundo da fantasia, só que, até aquele momento, em vez de minhas referências serem Harry Potter e Senhor dos Anéis, as minhas referências eram, sei lá, pajés, patos que faziam chover, era peixe que falava. Minhas referências eram essas (...). Eu escrevi alguma coisa sobre isso, mas a questão da escolha de fazer o curso de História, [*foram*] também alguns professores, né, que influenciaram muito aqui minha vida, mas eu também tinha toda essa ideia de querer mudar o mundo e tal, eu achava que só seria possível fazendo História, alguma coisa assim pra... Acho que é muito importante a gente conhecer. Como eu disse, eu sempre fui fascinado com o passado, pra mim algumas coisas eram muito melhores antes [*Entrevista com Eriki Aleixo, realizada em 25/01/2016 no campus da UFRR*].

Eriki participa ativamente de reuniões de outros movimentos sociais, como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e demais discussões ligadas à *questão agrária* em âmbito estadual e nacional. Tais eventos são marcados pela presença de padres e outras pessoas ligadas à “ala esquerda” da Igreja Católica. Arrisco dizer que foi por esse caminho, não tanto o do catolicismo e sim o dos embates em torno da terra, que Eriki se (re)ligou à luta indígena pela terra em Roraima, fazendo desse o tema de seus estudos. Mas essas três coisas provavelmente são inseparáveis no estado, dada a importância histórica da Igreja (ou melhor, de seu setor *progressista*) nos períodos iniciais do movimento indígena (vide capítulo II), criando um forte laço que perdura até hoje, e em outras formas de organização das comunidades camponesas. A forma própria de territorialidade indígena, entretanto, é descrita por Eriki não somente por meio de conceitos acadêmicos ou políticos, mas a partir de uma experiência profunda, entranhada em sua relação com o lugar e especialmente no

convívio com suas avós:

Não é apenas um pedaço de terra, né. A gente tem essa relação mais próxima, assim, de criar animais... quando a gente olha pra uma árvore, a gente não vê que aquela árvore está ocupando um espaço vazio, mas a gente vê, por exemplo, um lugar onde a gente possa descansar. A gente vê um rio, por exemplo, tem gente que olha pra um rio e vê um criadouro de peixe e não é só um criadouro de peixe, é um lugar para a gente tomar banho, para relaxar. Tem os lugares sagrados, por exemplo, que não se pode tocar. Minha avó vivia dizendo isso, tipo, “Ah, não vai naquele lugar ali porque lá tem um bicho. Não sobre naquele lugar porque tem isso”.

Uma vez ela me levou – eu me sinto hoje até muito privilegiado porque eu fui o único neto que ela levou – onde se recolhe uma seiva de uma árvore que se chama Maruai. Ela chega e começa a falar com as árvores, porque são pajés, né, e ficava muito longe, eu já não sei mais onde é. Mas eu fui o único que fui lá, cara. Muito massa. Então tem toda essa relação que eu quero mostrar no meu TCC e dizer que é uma relação muito especial com a terra, com algum lugar, ou com qualquer que seja, com uma árvore, com um morro, com uma serra. É isso que eu acho que é importante as pessoas conhecerem, entende? E não só uma mercadoria, um pedaço de terra [*Idem*].

No início de outubro, pude ir a uma apresentação de trabalhos de bolsistas PIBIC na qual Eriki expôs sua pesquisa sobre o processo de transformações culturais em sua própria comunidade, intitulado “Contato cultural e deslocamento populacional e simbólico: uma análise do processo de transformações dos costumes tradicionais e da cultura na comunidade indígena Serra do Truaru (Terra Indígena Serra da Moça)”. Dentre alguns pontos abordados, Eriki disse que os jovens de sua comunidade terminam o ensino médio e vão para Boa Vista em busca de emprego, expôs sobre as novas relações sociais e interétnicas que ocorrem no deslocamento para a cidade, revelou que o *Ajuri* não é mais praticado com tanta frequência, crescendo a busca por trabalho remunerado (bicos). Eriki disse em sua apresentação que utilizava uma abordagem etnográfica com observação participante, o que já indicava seu interesse crescente pela Antropologia.

Em meados de outubro, Eriki foi ao meu estado de origem, Santa Catarina, para participar de um evento de pesquisa em história realizado pela Associação Nacional de História (ANPUH) em Joinville. Era sua primeira viagem para longe de Roraima, excetuando uma ida a Manaus, e justo para uma cidade que preserva fortes traços da colonização alemã – da qual

eu descendo pela parte materna. Posso dizer que fui surpreendido pelo exemplo de antropologia reversa que adveio desse episódio: em uma de suas postagens no Facebook enquanto estava lá, Eriki comenta: “Gente, tá cheio de Joões aqui”, e me marca para que eu receba o comentário. Além de curtir o comentário, eu pergunto: “Alemãozada?”, e ele responde: “Sim, tudo tua cara”. Em outra postagem em Joinville, em frente ao que parece ser um café de nome Frankfurt, o estudante de história escreve, bem humorado: “Eu queria ir para Frankfurt apenas no doutorado, mas acabei indo na graduação. Que privilégio! — em Joinville/SC - Cidade das Flores”. Acompanhei seus relatos e fotos à distância, estando eu em Boa Vista: havíamos trocado temporariamente de lugar, ou melhor, o que trocamos foi a condição de estar “fora do lugar”, ambos deslocados e distantes do próprio ambiente social de origem, mas de certa forma buscando entender essa origem alheia, de uma outra pessoa que acabáramos de conhecer.

**Figura 17:** Eriki Aleixo



Foto cedida por Eriki Aleixo, 2015

Outro exemplo foi, ao meu ver, ainda mais interessante para indicar uma certa simetria de situações: no início de novembro, compartilhei com Eriki

a divulgação de um evento acadêmico: o II CIPIAL – *Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina*, que seria realizado entre 20 e 24 de setembro de 2016, em Santa Rosa (La Pampa), Argentina, onde meu orientador, Prof. Stephen Grant Baines, iria coordenar o Simpósio 66, sobre “*Movimientos, resistencias indígenas y estados nacionales: transformaciones y paradojas contemporáneas*”. Eu mesmo planejava enviar um resumo e ir ao evento, mas acabei não fazendo nem uma coisa nem outra. Eriki também demonstrou interesse e, ao contrário de mim, conseguiu enviar o resumo, que pude ler antes e dar sugestões. O resumo tratava do tema de seu TCC: “O processo de ocupação e territorialização da comunidade Lago da Praia (2004-2009)” – por um instante, enquanto ainda havia prazo e eu pensava em ir ao evento, pensei também que, se nos encontrássemos por lá, aquele seria um momento muito profícuo para registrar etnograficamente a participação de Eriki em um ambiente acadêmico fora do Brasil, ainda mais distante que Santa Catarina. Algumas semanas após o prazo de envio, Eriki recebeu o e-mail da organização do CIPIAL com a aprovação de seu resumo, e quando veio me mostrar a carta pude perceber nele uma grande felicidade, da qual compartilhei parcialmente, por ter também me envolvido com esse plano.

**Figura 18:** Cartaz da 45ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima



Fonte: ALEIXO DE MELO, 2016, p. 25

Pois bem, o meu plano, no início de 2016, era comparecer à 45ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, que seria realizada nos dias 10 a 15 de março, no Lago Caracaranã / TI Raposa Serra do Sol. O tema daquele encontro seria “Enquanto houver insistência, haverá resistência – Não à PEC 215”, atinando com o preocupante contexto geral para os povos indígenas e o indigenismo no momento, marcado pelo pacote de ataques anti-indígenas implementados ou em gestação pelo Congresso Nacional. Eu já sabia das dificuldades de conseguir uma autorização para participar do encontro, ao qual os não-índios só podem ir após receberem uma carta-convite do CIR. A participação de pesquisadores geralmente não é autorizada. Quando recebi finalmente, de uma das dirigentes do CIR, a carta-convite para ir ao evento, mostrei-a a Eriki com um entusiasmo muito semelhante àquele que eu percebi quando ele me mostrou a *sua* carta. Cheguei a comentar com ele sobre essa aparente *simetria*: estávamos cada um, mais uma vez, entrando aos poucos em um universo ao qual não pertencíamos, tentando entender suas regras e proceder conforme elas, da forma mais respeitosa possível para poder ser aceito e não causar constrangimentos. No caso de Eriki, as regras do mundo acadêmico, seus “rituais” e hierarquias, linguagem científica específica e normas técnicas, seus eventos importantes. No meu caso, as regras do movimento indígena, suas organizações, maneiras corretas de falar e se dirigir aos líderes tradicionais e aos dirigentes, seus eventos importantes.

Se estou sugerindo haver, por um lado, tais “simetrias aparentes”, por outro não posso ocultar a evidente assimetria, ou desigualdade, marcante em muitas das relações que travei com acadêmicos indígenas, decorrente tanto das posições coloniais de poder que historicamente separam índios de brancos<sup>133</sup> quanto das posições hierárquicas, explicitamente marcadas, do meio acadêmico (estudante de graduação, de mestrado, doutorado, professor etc.) a mediar as relações que ali ocorrem. Imaginar um ambiente livre de hierarquias e relações de poder, entretanto, pode parecer igualmente estranho para um jovem proveniente de comunidade indígena, ou que tenha acompanhado minimamente o movimento indígena no estado. Em termos de formalidades institucionais, a hierarquia é um dos principais elementos estruturantes de relações no sistema universitário, um ambiente que funciona aplicando e reproduzindo tais assimetrias. Exercendo uma dessas posições, em 25 de agosto de 2016, na minha última ida ao estado de Roraima, participei da Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Eriki Aleixo, intitulado “Demarcação em ilhas: o caso da Terra Indígena Serra da Moça” (ALEIXO DE MELO, 2016), situação em que pudemos discutir o seu instigante trabalho de pesquisa e pude fazer alguns comentários e

<sup>133</sup> Como já apontaram Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder (2013), a *assimetria de poder* é uma “premissa central na relação entre as denominadas ‘minorias’ (étnicas, no presente caso) e a ‘maioria’, representada pela sociedade nacional envolvente” (p. 64). Eu acrescentaria que, dada a natureza do meio acadêmico, essa relação assimétrica corre o risco de ser potencializada nas universidades.

sugestões. No fim daquele ano, já em Brasília, fiquei sabendo que Eriki tinha sido aprovado na seleção para ingressar no curso de mestrado em Antropologia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ter conhecido e acompanhado uma parte da trajetória da formação acadêmica de um jovem intelectual indígena como Eriki Aleixo foi e continua sendo para mim um grande aprendizado. As assimetrias que marcam uma relação como esta não impedem o desenvolvimento de uma grande amizade, tampouco os planos de parcerias acadêmicas e publicações em conjunto no futuro.

Menos do que uma antropologia culpada promovida por críticos internos, que geralmente não se incluem em suas acusações, interesse-me aqui em ver o quanto o olhar indígena sobre o mundo (e sobre nós, não-índios, antropólogos, etc.), quando adicionado de certas ferramentas descritivas e analíticas adquiridas na universidade, pode revelar imagens não conhecidas seja deles mesmos, de nós mesmos ou da própria antropologia. Trago aqui o exemplo de uma visita frustrada que fiz à casa de uma família indígena em Boa Vista, muito próxima ao campus principal da UFRR (e à minha casa), na qual o pai e os seis filhos estavam vinculados a algum curso da Universidade. Como o irmão que me convidou para a visita não estava presente e já era de noite, fiquei pouco tempo na casa, conversando com o pai dele, e entendi (talvez erroneamente, indicando minha “falta de paciência”) que eu deveria ir embora. Uma das irmãs, a jovem estudante de Antropologia da UFRR, Emily Ramos, em um trabalho do curso, descreveu esse episódio com suas palavras:

Já faz um tempinho que João Francisco, professor, eu acho, veio aqui em casa conversar com os meus pais, não tenho certeza, mas, parecia que queria conhecer um pouco sobre a minha família (...). Minha mãe disse que ele era antropólogo e que ia escrever o que tinha acontecido, meu pai começou a sorrir e disse: “rum ... escrever ... essas horas ele tá escrevendo”. Começamos a sorrir. Isso me fez perceber de como nós pensamos os outros. Agente rir do que imaginamos o que são os outros, o que fazem, como fazem e porque fazem. Mesmo que não sejam o que imaginamos que sejam, inventamos que são para podermos entendê-los sorrindo. Através de nossa imaginação é que tentamos entender o que querem conosco, entender o seu mundo, sua cabeça, sua história e principalmente quem somos, ou melhor, quem eles pensam que nós somos. Como sempre dizia uma amiga minha Trumai: “índio é cabeça dura”. Ela sempre falava que para entender o índio tinha que ter muita paciência [*Depoimento escrito cedido por Emily Ramos*].

Mesmo que eu já tivesse percebido que havia me tornado

um observador observado, ou ao menos um observador de (ou entre) observadores, entrar em contato com essa *observação dos outros* traz sempre algo surpreendente sobre nós mesmos e sobre eles. Não me refiro somente ao truísmo de que, ao trabalhar com outras pessoas, estamos sendo *sempre* observados por elas, mas ao fato de que, ao trabalhar com acadêmicos indígenas das ciências humanas e sociais, nossas ‘ferramentas’ de observação já não são exclusividade nossa e tampouco configuram nenhum mistério. As duas coisas, entretanto, podem estar ligadas, ou uma levar à outra. De acordo com Alcida Ramos (2007): “O hábito de observar seus observadores em ação, transformando infundáveis perguntas em conhecimento e conhecimento em influência, provocou nos ‘nativos’ da etnografia o desejo de assumir o controle desse precioso instrumento de agencialidade e poder” (p. 25-6). Quando esses pensadores descrevem o mundo dos brancos a partir do ponto de vista indígena, frequentemente os antropólogos somos objeto de suas observações<sup>134</sup>. O que fazemos, portanto, é cada vez mais uma *observação observada*, e penso que temos muito a ganhar com isso e com as críticas legítimas ao nosso trabalho.

Recentemente, um grupo de antropólogos da USP, através do projeto “Saberes ameríndios”, coordenado por Dominique Gallois, concordou com Ramos, ao sugerir que a presença de indígenas nas universidades brasileiras é talvez o que há de mais peculiar hoje na etnologia brasileira (dado que, mesmo que optando por outras áreas de estudo, seus trabalhos acadêmicos se articulam com questões antropológicas) e que isso “deve ocasionar desdobramentos futuros muito interessantes para a etnologia” (GALLOIS et al, 2016, p. 10). O grupo em questão analisou trabalhos de Pós-graduação recentes de seis intelectuais indígenas brasileiros – que se voltaram sobretudo para a educação e escolarização dos povos indígenas a partir de suas próprias culturas e experiências pessoais – buscando abordar os desafios que envolvem o “diálogo entre diferentes modos de criação e circulação de conhecimento”, podendo em alguma medida “alargar os horizontes teóricos e metodológicos de disciplinas como a antropologia” (Idem, p. 12). O alargamento de horizontes, contudo, é mútuo. Na última conversa que tive com Eriki, pelo computador, após ler meus argumentos sobre simetrias e assimetrias, ele escreveu: “da mesma forma que muito antropólogos tentam se ‘indianizar’, a gente também tenta se ‘antropologizar’, se ‘intelectualizar’, porque por muito tempo, a gente teve como referências nas lutas, em palestras, etc., essas pessoas que no geral eram brancos”.

Com os relatos reunidos neste capítulo, em que busquei priorizar a voz dos estudantes indígenas, foi possível perceber como a linguagem

<sup>134</sup> Como, por exemplo, a mesa organizada por João Pacheco de Oliveira na 28ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), em 2012, na cidade de São Paulo, chamada “O que os intelectuais indígenas esperam da Antropologia?”, na qual os antropólogos indígenas Gersem Baniwa e Tonico Benites apresentavam suas visões a respeito dos antropólogos não-indios e contavam suas próprias histórias em relação a essa disciplina. Tal debate teve continuidade na edição seguinte da RBA, em 2014, em Natal, publicado em Rial; Schwade, 2016 (p. 43-67).

burocrática estatal sobre a indianidade é só mais uma a se referir aos povos indígenas, entre muitas outras linguagens disponíveis, algumas das quais – como a ciência, a mobilização política, a arte contemporânea – sendo crescentemente usadas e acessadas pelos próprios indígenas para falar de si e dos outros. A apropriação que os indígenas fazem das formas e conteúdos do conhecimento escolar e acadêmico, assim como a defesa da pertinência e validade dos conhecimentos indígenas nesses mesmos ambientes, será o tema do próximo capítulo.

# FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: A INTERCULTURALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

*Nas minhas andanças por esses universos, passei por esse mundo. Era quase meio-dia e o cheiro de peixe vindo da cozinha me dizia que estávamos no novo milênio*  
(Jaider Esbell, 2013, p. 17).

Uma das questões mais frequentemente postas e enfrentadas pelos indígenas quanto à sua busca pelo ensino superior é a seguinte: “Não estaríamos deixando de ser índios?”, ou ainda, “Não estaríamos abrindo mão de nosso conhecimento, nossa cultura?” – questionamento que aparece, no capítulo anterior, na afirmação contundente de um dos principais líderes indígenas de Roraima, citado por sua neta: “quanto mais estudam, mais burros vocês ficam”. Tal postura não deixa de ser o corolário das dúvidas que já cercavam os investimentos indígenas na construção de uma educação escolar, mesmo que diferenciada, ou o convívio mais geral com o modo de vida dos brancos e a adoção (voluntária ou não) de muitas de suas características. Essa questão é também levantada contra os indígenas por aqueles que se opõem aos seus direitos diferenciados recém-conquistados, uma vez que, segundo esse argumento (que se supunha superado por uma legislação progressista), estes se baseariam em uma prova incontestável e indissolúvel de distintividade cultural. Penso que a inquietação não deva ser refutada com demasiada rapidez, seja repisando a afirmação político-identitária de uma indianidade que resiste a todas as tentativas de eliminá-la ou de absorvê-la, seja acusando seus adversários de ignorantes e denunciando sua visão miope, estereotipada e preconceituosa. Estas respostas estão corretas a meu ver, mas não são suficientes para enfrentar a fundo o que está sendo posto em questão: qual o lugar do pensamento indígena na Universidade? E, no sentido inverso, qual o lugar da Universidade no pensamento indígena? Para responder a isso é preciso se deparar com o encontro (que Feiyerabend [1978], 2011, chama de *interação*) entre diferentes tradições de conhecimento, ou melhor, entre sistemas culturais que, mais do que “carregados” de conhecimentos específicos e diferentes, diferem entre si justamente quanto ao lugar que o conhecimento ocupa em suas relações internas e externas<sup>135</sup>.

<sup>135</sup> Como notou Roy Wagner ([1975] 2010), “as descobertas de Copérnico, Galileu, Kepler, Newton e outros ‘criadores’ do início do mundo moderno foram menos novos acréscimos ao

Esse é um debate, portanto, entre diferentes *epistemes*, ou mesmo entre diferentes *filosofias*<sup>136</sup>. Se a educação ocidental é baseada no paradigma da *formação* – palavra incorporada às demandas indígenas por “formação intercultural” ou “formação de professores indígenas” – as cosmologias e instituições indígenas, por sua vez, são lidas por parte da etnologia segundo modelos de *transformação*. Ambas, tentarei demonstrar, são modos de relacionar concepções diferentes de *natureza* e *cultura*, seja no plano coletivo ou no individual, a partir de distintas bases mitológicas, ontológicas e morais.

### 6.1. Universidade e conhecimentos indígenas

O projeto indígena de buscar o ensino superior, como se constata das falas de lideranças e organizações indígenas em Roraima, não se limita à ideia de inclusão como vem sendo proposta pelas medidas afirmativas recentemente implementadas por políticas estatais. Se é possível falar aqui em *interculturalidade* do ponto de vista dos indígenas, esta não deve ser vista a partir do lado estatal (ou de suas instituições) e tampouco de um lugar supostamente “neutro” do qual se observaria as culturas relacionando-se entre si. Se, por um lado, os indígenas mantêm uma contínua construção de alianças com os mais diversos sujeitos não-índios para alcançar esse objetivo, também parece claro a eles que é necessária uma precaução constante quanto aos valores ambíguos e vacilantes da sociedade ocidental que os circunda. A posse de novos saberes compreende sempre um risco. A busca pelo aprendizado das ciências ocidentais modernas, portanto, assim como dos poderes técnico-institucionais que as acompanham, vem acompanhada de um reforço nos cuidados a serem tomados com as novas forças adquiridas, no âmbito pessoal e coletivo.

Assim, a passagem mítica do *roubo do fogo*, momento crucial tanto na mitologia ocidental (através do mito de Prometeu)<sup>137</sup> quanto na ameríndia

nosso estoque de ‘conhecimentos’ do que precedentes para um novo tipo de invenção do eu em relação ao mundo. Em sua busca pelas ‘harmonias celestiais’ da imaginação medieval, esses homens encontraram, e ensinaram outros a descobrir e experienciar, um novo tipo de cosmos, uma natureza particularizada de eventos diversos e regularidades não facilmente deriváveis daqueles da sociedade humana. O homem passou a incorporar e a habitar um mundo de diversidade natural, unificado por seus próprios esforços para dominá-lo e compreendê-lo” (p. 200).

<sup>136</sup> O próprio Claude Lévi-Strauss, que já havia afirmado que se tornara antropólogo não porque estivesse interessado na Antropologia, mas para fugir da Filosofia (1987, p. 19), teve que reconhecer a volta desta à dianteira da disciplina que ajudou a difundir: “uma impressão geral vem à tona: para nossa alegria ou inquietação, a filosofia ocupa novamente a frente da cena antropológica. Não mais a nossa filosofia, da qual a minha geração pediu ajuda aos povos indígenas para se desfazer, mas, numa reviravolta impressionante, a deles” (2000, p. 720, *em tradução livre minha*).

<sup>137</sup> Esse personagem da mitologia grega, cujo nome significa literalmente “aquele que pensa antes” (*Prometheus*) e tinha poderes divinatórios, foi um grande benfeitor da raça humana, presenteando-a com “o fogo rubro de onde nasceram todas as artes humanas” (ver compilação e tradução de Mário da Gama Kury, 1998, p. 15 e p. 35), sendo por isso punido por Zeus com o sofrimento eterno.

(como aponta Betty Mindlin, 2002, p. 149: “Quase todos os povos indígenas brasileiros contam preciosas histórias sobre a origem do fogo”)<sup>138</sup> e que narra uma mudança na relação entre a humanidade e os deuses/ancestrais por meio da aquisição (*roubo*) arquetípica de conhecimentos antes inacessíveis aos humanos (*fogo: forja de metais, cocção de alimentos etc.*), pode ser vista como a fórmula desta ambiguidade: à evolução cultural, proporcionada pelos novos conhecimentos, “dando aos mortais prerrogativas divinas”, correspondem riscos por ela mesma ativados: do dilúvio e incêndio míticos que cobriram o Lavrado ao jarro de Pandora contendo todos os males. Tais perigos chegam aos dias atuais representados pelas mudanças ambientais perceptíveis em Roraima, com verões mais quentes e secos e rios cada vez mais baixos, assim como pela cobiça sobre as terras indígenas e as riquezas em seu solo e subsolo, capitaneada por indivíduos e famílias que dominam a política do estado e/ou do país. A cooptação de comunidades e lideranças é um meio que esses políticos usam para minar a autodeterminação indígena e suas dinâmicas sociais, sendo o idioma do dinheiro e das mercadorias, apesar de largamente conhecido, tratado com a merecida desconfiança.

Mesmo assim, a formação de indígenas no ensino superior e a posse de saberes e títulos conferidos por esses cursos continua sendo uma aposta das organizações e lideranças mais comprometidas com a construção de uma autonomia indígena no estado. No início de setembro de 2016 entrevistei Mário Nicácio, do povo Wapichana, então coordenador-geral do Conselho Indígena de Roraima (CIR), a mais antiga e influente organização indígena no estado. Mário Nicácio disse-me que o projeto dos indígenas em Roraima envolve ter a sua própria universidade. Como aconteceu com o ensino médio, que hoje está presente em várias comunidades, mas antes era preciso ir para a Missão Surumu ou para a cidade para poder acessá-lo: “tivemos o desafio de colocar na aldeia, e agora está funcionando o ensino médio, e a escola como um todo”. A universidade poderá seguir o mesmo caminho, transformando-se em um instrumento indígena de construção do futuro:

A gente tem um sonho aqui, nós indígenas, tirando essa responsabilidade da organização. A gente tem um sonho de ter a nossa própria universidade indígena. Esse é

<sup>138</sup> Eduardo Viveiros de Castro (2011b) nota a semelhança entre essas duas tradições míticas: “Não é por acaso também (...) que o ‘mito único’, o mito arquetípico de origem do fogo, que é o eixo central das *Mitológicas*, seja uma versão, no final das contas, do mito grego de Prometeu. O mito do desaninhador de pássaros, isto é, o mito de origem do fogo civilizador, traz um herói que sobe a um outro nível cósmico (pode ser só o alto de uma árvore, pode ser o mundo celeste), pega o fogo do céu, e termina preso entre o céu e a terra, até que eventualmente desce com o fogo. Na versão de referência dos Bororo, aparecem uns urubus que comem as nádegas do herói, o que nos faz pensar, evidentemente, no fígado de Prometeu devorado pela águia” (p. 15-6). As semelhanças, entretanto, logo cedem a um contraste: se a mitologia grega prioriza a parentalidade e a paternidade, ou descendência, em uma linhagem direta de deuses e semideuses (Zeus, por exemplo, é descrito como um novo Rei na tragédia de *Ésquilo, Prometeu acorrentado*), a mitologia ameríndia destaca as relações de afinidade, sobretudo com o “sogro canibal” guardião do fogo.

o sonho daqui de Roraima (...). Isso faria com que nós mesmos pudéssemos ocupar cargos, tipo, de saúde, educação, sustentabilidade e em outros programas. E a gente tem uma grande perspectiva de que isso pudesse chegar mais próximo da comunidade de forma contínua. Então seria uma universidade indígena, na aldeia, na comunidade, que pudesse ter um contato mais direto. Porque a grande dificuldade nossa aqui também é a falta de apoio do próprio governo. Não vai adiantar formar um médico indígena se na comunidade não tem nenhum posto de saúde. Então a grande perspectiva nossa é que tenha uma universidade lá e que a gente faça uma parceria direta com os profissionais para atuar direto com os indígenas, como uma forma de atuação entre a universidade e o profissional já atuando. Porque a grande dificuldade da universidade federal é formar mas não dar ferramenta, nem o próprio governo dá, e não tem o contato direto, né [Entrevista com Mário Nicácio, realizada em 02/09/2016 na sede do CIR].

No início de nossa conversa, Mário Nicácio avaliou sua própria trajetória escolar e de militância, que se confunde em muitas partes com a história recente das lutas indígenas em Roraima: “desde 1986 eu comecei a ingressar na escola. Como dizem, na escola do branco né, onde tem professor”, referindo-se às escolas que ficavam dentro da Terra Indígena, na comunidade do Pium, onde nasceu. Posteriormente, fez o ensino médio na Missão Surumu, da Igreja Católica / Diocese de Roraima, onde estava sendo posto em prática o projeto, “discutido pela liderança indígena em todo o estado”, de formar lideranças indígenas e fazer a gestão do território (e onde hoje funciona o Centro de Formação do próprio CIR). Foi ali que Mário Nicácio entrou em contato direto com a luta pela demarcação da TIRSS, uma vez que o centro de formação foi um dos principais alvos dos ataques contrários à Terra Indígena durante os conflitos – chegando a ser completamente destruído em 2005. A partir de então, sua proximidade com o movimento indígena seria cada vez maior, até se tornar o coordenador geral do CIR, cargo que exerce desde 2011. Quando perguntei a Mário Nicácio se ele se considera uma liderança formada pelo movimento indígena, foi assim que ele me respondeu:

Sim, eu me considero informado e formado pela liderança indígena, porque eu tive a oportunidade de conviver com grandes lideranças indígenas, tanto Wapichana como Macuxi, através de participação em eventos, reuniões do próprio CIR promovidas na comunidade e nas assembleias do CIR. E tive a oportunidade também de representar o Conselho em eventos fora, a nível nacional

e internacional, porque também tem uma rede muito forte de lideranças indígenas. E isso me ajudou muito nessa perspectiva de apoiar mais as comunidades indígenas. Ajudar outras pessoas indígenas e também a sociedade como um todo, que a gente sempre fala para eles que a luta do indígena é pra todo mundo, né, porque tanto o ar como a água, todo mundo quer beber, não é só o indígena. Então isso me promoveu esse lado, esse direcionamento de aprendizagem que até hoje me ajuda nas decisões em prol da comunidade, em prol do território, em prol da dignidade dos povos e de todo mundo [*Idem*].

Nicácio foi indicado pelo CIR para estudar na Faculdade Cathedral, por meio do convênio entre essa instituição e as organizações indígenas, formando-se em Administração no intuito de “aprimorar o conhecimento em gestão para ajudar o Conselho. Meu estágio foi todo no Conselho Indígena de Roraima, de 2004 a 2006”, segundo me contou. Sua primeira experiência na cidade deu-se em meio aos acirramentos dos conflitos em torno da demarcação da TIRSS, e Mário Nicácio já era visto como alguém ligado ao movimento indígena, temendo, portanto, a ameaça de agressão latente: “foi um período difícil pra mim porque todos os dias eu levantava daqui e não sabia se ia conseguir voltar pra cá na sede do CIR, na qual eu trabalhava, morava e estudava aqui também”. Terminado o curso de Administração, Mário Nicácio morou um período em Brasília, onde aprimorou sua formação com experiências no Ministério do Meio Ambiente, na Funai e na UnB, onde fez um curso técnico de dois anos. Em meio a essa “dupla formação”, aprendendo tanto com os grandes sábios dos povos Wapichana e Macuxi e nas reuniões de lideranças quanto nas cidades e instituições do mundo não-indígena, Mário Nicácio continua expondo o projeto indígena de “tomar posse” do ensino superior e dos conhecimentos ali aprendidos, uma vez conhecidas as exigências e os meandros internos dessa instituição:

E a gente avalia que, tudo bem, formou o aluno, mas também nós temos que dar uma condição de estruturar, condição de ensinar, de poder repassar os conhecimentos que ele aprendeu aqui na academia, e poder também partilhar as informações e os conhecimentos que, muitas vezes, a própria liderança tradicional não conheceu daquela forma. Então essa parte estruturante, essa parte de formação e essa universidade indígena que a gente tem um sonho pelo quantitativo que tem. E o próprio Insikiran. A gente tem o sonho de coordenar o Insikiran. Porque segundo a regra da Universidade Federal, quem tem de ser o diretor é apenas um doutor. Aí o nosso sonho é chegar até o doutorado, né. Passar de graduação, mestrado e doutorado, para a gente assumir

também esses cargos que tem. O Reitor, por exemplo, entrou na universidade porque ele tem o doutorado, né, então nós também queremos assumir isso. Para isso nosso sonho é ter universidades, com o quantitativo que tem na universidade, fora o que já tem formado em graduação ou que está fazendo curso de mestrado em Manaus. [*dem*].

Para além de uma política de ocupação dos cargos e das estruturas administrativas universitárias (e que não deixa de ser coerente com o princípio de uma pós-tutela e da busca pela autonomia dos povos indígenas), o que está em jogo é também uma nova economia dos conhecimentos, ou seja, uma disposição mútua que permita tanto a apropriação indígena dos saberes acadêmicos quanto a aceitação, por parte da academia, dos saberes indígenas e de seus modos de lidar com tais saberes. Na fala de Mário Nicácio, os dois lados sairiam ganhando com isso: “O conhecimento indígena está muito próximo, agora precisa só ver as ferramentas adequadas para a gente trabalhar com esse conhecimento indígena, e com esse conhecimento que vem de fora, para a gente ajudar tanto o mundo indígena como o mundo como um todo”. O sonho de uma universidade indígena, portanto, não se limita aos interesses imediatos e exclusivamente indígenas, buscando contribuir, à sua maneira, com “o mundo como um todo”, num sinal de que, a partir dali os indígenas também poderiam estar interessados em buscar aquilo que chamamos ora de *cosmopolitismo*, ora de *interculturalidade* – tarefa que também confiamos às nossas universidades. Além disso, uma universidade dentro da Terra Indígena, como na proposta de Nicácio, traria um controle maior, por parte das comunidades indígenas, daquilo que, na forma de conhecimento, é produzido, sai e volta para ela:

Sim, isso teria uma proximidade maior, né. Porque nós indígenas desconfiamos muito, né, desconfiamos muito quando tem uma... às vezes até do próprio indígena, porque ele sai da aldeia, tem outra metodologia de captação de conhecimento e depois leva nosso conhecimento para a universidade e acaba não chegando o material produzido para a gente poder, um dia que a gente precisar, pesquisar, ou a pesquisa que a gente pede. E essa é a nossa dúvida. Uma propriedade de conhecimento levada para outro lugar onde, com o tempo, quem sabe a gente não poderia nem ter acesso no futuro. Uma universidade lá dentro, não. O conhecimento que a gente quiser, vai lá, tudo, tem uma regra [*dem*].

A apropriação indígena dos métodos de pesquisa – antropológica inclusive – dá-se em favor de um autoconhecimento e uma autorrepresentação,

em consonância com a busca mais ampla pela autonomia sobre os diversos aspectos de sua vida social, inclusive a produção de imagens etnográficas. É o que diz Alcida Ramos (2007) ao afirmar que hoje os indígenas “se dão conta de que conhecimento é poder e que a escrita é uma poderosa tecnologia para acumular conhecimento. Por que, então, deixar a sabedoria de seu mundo em mãos estrangeiras?” (p. 23). Essa (re)tomada de posse de sua própria imagem acompanha a ocupação gradual pelos indígenas de cargos, seja em órgãos estatais ou não-governamentais, da política indigenista, ou aquilo que Ramos chamou de “novos atores do auto-indigenismo” (Idem, p. 22) a ocupar o palco das relações interétnicas. Algo semelhante foi apontado por Jean Paraizo Alves (2007) em sua tese de doutorado sobre situações amazonenses e mexicanas de formação de lideranças indígenas, casos em que é constituída uma espécie de “elite intelectual e *intelligentsia* indígena” que trabalha em prol do fortalecimento da *consciência étnica* local, e em que há concomitância ou alternância de cargos de liderança local com cargos em órgãos públicos (como Secretarias de Educação, de Cultura, do Índio etc.).

Mesmo trabalhando com o “horizonte utópico” de uma autonomia intelectual/institucional, simbolizada pela universidade indígena, Mário Nicácio é bem consciente na hora de avaliar os ganhos e os limites existentes com a presença indígena na universidade atualmente. A revelação desse quadro promissor produz um contraste com o forte preconceito e “mágoa” anti-indígena em Roraima, configurando uma tensão palpável e um constante desafio ao *status quo* local, além do grande desafio de ordem pessoal para aqueles indígenas que se envolvem com as adversidades da vida na cidade:

A gente está apostando nisso com esse quantitativo de pessoal que está se formando e de atuação profissional também nas comunidades, e a quantidade de indígenas que hoje têm essa capacidade de poder estar aqui e essa coragem também, de morar aqui em Boa Vista. Apesar de o estado ser promissor e indígena acessar a universidade, mas é um estado muito preconceituoso ainda. Acho que é um estado que tem muita mágoa do indígena, pela questão territorial, muita discriminação pela questão social... Mas acho que a universidade e o outro centro de formação, um pouco, já dão uma trabalhada com isso [Entrevista com Mário Nicácio, realizada em 02/09/2016 na sede do CIR].

Evidentemente não é necessário esperar a construção de uma universidade indígena<sup>139</sup> para perceber o quanto já se produziu de mudanças

<sup>139</sup> A existência de uma universidade indígena na Venezuela pode ser uma referência para o movimento indígena de Roraima, uma vez que alguns líderes indígenas e professores do Insikiran já a visitaram, conforme a notícia “Professores do Insikiran participam de visita à Universidade Indígena da Venezuela”: [http://ufrf.br/insikiran/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91:professores-do-instituto-insikiran-participam-de-visita-a-universidade-indigena-](http://ufrf.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=91:professores-do-instituto-insikiran-participam-de-visita-a-universidade-indigena-)

nessa sempre surpreendente relação entre povos indígenas, a cidade e o meio acadêmico. Dentre os inúmeros estudantes e egressos indígenas que conheci nessa situação em Roraima, destaco a figura de um Wapichana que, apesar de ainda jovem, para mim é impossível não o apresentar como um sábio indígena, desses que faz a ponte entre os dois (ou mais) mundos. Trata-se de Eliandro de Souza, que estava concluindo o curso de Antropologia pela UFRR quando tivemos a seguinte conversa. Eliandro, então com 36 anos, contou-me que mora na cidade desde os 12 anos, quando sua mãe aceitou uma proposta de emprego e tiveram que deixar a comunidade do Pium. No início preferiu ficar na comunidade morando com os avós, mas depois teve “uma certa curiosidade para vir” e resolveu ir morar com ela. A presença indígena na cidade de Boa Vista tornou-se, a partir daí, não apenas uma nova dimensão em sua vida, mas também uma área de interesse constante. Eliandro hoje está à frente da Organização dos Índios da Cidade (ODIC) e publica estudos sobre o assunto. Sua história de vida, mais uma vez, mescla-se com a descrição de uma realidade social compartilhada por muitos, mas a partir de uma postura atuante em prol dos seus semelhantes:

Sou da etnia Wapixana e ainda consigo dominar bem a minha língua, apesar de muitos anos morando na cidade. E hoje a gente faz um trabalho social justamente para a gente atender algumas famílias e alguns jovens que passaram a mesma dificuldade que eu passei, né. A questão do choque cultural, a questão das dificuldades de ter comunicação, porque se você chegar com 12 anos na cidade e não souber falar língua portuguesa é meio complicado, né, ainda mais se você for estudar numa escola e não souber nem falar português direito, você tem uma dificuldade muito grande de se relacionar com as pessoas e até mesmo com o professor(...). Hoje pela ODIC a gente faz o trabalho de tentar minimizar o preconceito, a discriminação e evidenciar alguns problemas sociais que a gente enfrenta, e cobrar do Estado políticas públicas que venham a atender as nossas necessidades culturais, né. Mais ou menos é esse o trabalho que a gente faz pela ODIC [*Entrevista com Eliandro Pedro de Souza realizada em 15/03/2016 no campus da UFRR*].

Como vimos no capítulo anterior, a cidade (com seus desafios, perigos e preconceitos, mas também seus atrativos, facilidades e oportunidades) é algo que se interpõe na trajetória dos indígenas que buscam o ensino superior em Roraima. Foi trabalhando na ODIC, em uma pesquisa sobre os indígenas na cidade, que Eliandro de Souza começou a se interessar pela forma acadêmica de conhecimento, além de poder escrever e publicar

[da-venezuela&catid=18&Itemid=102.](#)

sobre o assunto: “eu gostei muito do trabalho e das técnicas científicas que a gente utilizou para desenvolver a pesquisa, para evidenciar esses problemas sociais, e eu me identifiquei”. Eliandro pensou inicialmente em direcionar sua formação em Antropologia para as “questões indígenas urbanas”, mas decidiu mudar de assunto por ter sentido falta de publicações na área. Ao ingressar em um projeto de iniciação científica, Eliandro voltou seu foco para os conhecimentos tradicionais de sua própria cultura em relação com a natureza:

Depois eu especifiquei diretamente para a cultura Wapichana, fiquei trabalhando atividades de caça e pesca já em outra linha de pesquisa, né, e no TCC eu optei para trabalhar somente a atividade da caça. Porque os dois temas eram muito grandes para dar conta de abordar isso, mas através da caça dá para eu trabalhar a questão da relação da sociedade com a natureza, evidenciando os conhecimentos tradicionais que há nessa atividade justamente para a gente poder evidenciar os conhecimentos indígenas que estão envolvidos nessas atividades. Através da atividade da caça é possível a gente valorizar os conhecimentos indígenas que venham respeitar a natureza, porque envolvem tanto a questão do respeito com a natureza, como o chefe dos animais, como algumas outras figuras como o Wiko que é tocandeira, que é utilizada para fazer ritual de passagem, e outros demiurgos que são envolvidos em todo esse processo, justamente para a gente perceber, valorizar e apresentar para a nova geração que há esse conhecimento e que é possível ainda a gente debater, discutir e valorizar, porque isso faz parte da nossa realidade [Idem].

Se, por um lado, Eliandro vê na Antropologia um instrumental de conceitos que podem ajudar a compreender e analisar os fenômenos que os indígenas vivenciam diretamente no dia-a-dia, por meio do nosso tão propagado *deslocamento do olhar*, o trabalho de pesquisa ainda encontra certos limites, como a desconfiança em algumas comunidades: “está tendo um certo receio de fazer pesquisas nas comunidades e estão rejeitando muito, até os próprios alunos indígenas estão tendo dificuldade para ter autorização para fazer pesquisa”. Além disso, segundo Eliandro, os antropólogos não-indígenas teriam dificuldade em retratar fielmente a cultura e a vida indígena, lembrando dos muitos equívocos que foram assim cometidos no passado:

Eu acho que a Antropologia não consegue levar cem por cento da nossa cultura, ou seja, ela não consegue representar para a sociedade cem por cento o relato das atividades. Quem poderia realmente relatar de forma

[correta] seria o próprio indígena que conhece e vivencia. É uma contribuição que não vai possivelmente cometer algum equívoco, né, como aconteceu várias vezes com os povos indígenas de fazerem uma análise e na prática não era bem aquilo. Talvez haveria alguns equívocos da história da Antropologia com os antigos [Idem].

Creio que a crítica de Eliandro – que não se opôs a colaborar comigo ou com outros antropólogos antes de mim – dirigida à Antropologia é menos um discurso contra os pesquisadores não-indígenas “de fora”, nos moldes dos discursos *nativistas* analisados ceticamente por Adam Kuper (1994) – que alegavam que apenas os nativos podem compreender outros nativos e ter o direto de estudá-los –, do que a constatação de que os antropólogos indígenas têm muito a contribuir com a disciplina. Aos poucos Eliandro foi revelando-me detalhes de sua própria pesquisa entre os Wapichana e dos relatos que obtive em conversas com os anciãos e caçadores de seu povo. A relação com os seres místicos da mata, como os *donos dos animais*, era frequentemente objeto dessas conversas, que ocorrem na língua nativa, mesmo entre interlocutores que conhecem o português, para não perder o sentido de algumas categorias-chave desse universo da caça: “As minhas entrevistas eu só faço na língua Wapichana, justamente para entender as categorias que quase que não dá para traduzir na língua portuguesa”. Eliandro dá mostras do que é ser um antropólogo indígena, estando em permanente contato com os sábios de seu povo e com autores consagrados do meio acadêmico, ao mesmo tempo em que transpõe as relações de *cuidado*<sup>140</sup> do mundo Wapichana para a sua própria pesquisa:

Eu entrevistei os anciões e alguns jovens que já dominam a atividade da caça e têm uma experiência. Através desse diálogo que eu tive com eles, eles me relataram experiências particulares que cada um teve com o dono dos animais, por exemplo, algumas pessoas disseram que teve momentos que viram os cachorros dos donos dos animais e o dono do animal estava presente, então, não viu o dono do animal, mas percebeu que estava presente, que chamou os seus cachorrinhos etc e tal.

<sup>140</sup> A falta de cuidado – com os outros, com a natureza, com os mais velhos, as tradições etc – é uma das principais críticas que os intelectuais indígenas fazem à sociedade moderna dos brancos. Alguns intelectuais ocidentais aderem a essa percepção e realizam uma autocrítica, como faz Isabelle Stengers a respeito dos adeptos do “desenvolvimento” e do “crescimento” a qualquer custo, sobretudo os cientistas: “O que fomos obrigados a esquecer não foi a capacidade de ter cuidado, e sim a *arte* de ter cuidado. Se há arte, e não apenas capacidade, é por ser importante aprender e cultivar o cuidado, cultivar no sentido em que ele não diz respeito aqui ao que se define *a priori* como digno de cuidado, mas em que ele obriga a imaginar, sondar, atentar para as consequências que estabeleçam conexões entre o que estamos acostumados a considerar separadamente. Em suma, ter cuidado no sentido em que o cuidado exige que se saiba resistir à tentação de julgar” (STENGER, 2015, p. 55).

E outro fala em pedir permissão para o dono do animal para realizar a caça. E outros falam que eles utilizam as plantas vivas – que a Nádia Farage aborda de uma forma bem clara – justamente para poder atrair os animais, para você não realizar longas jornadas, para poder achar uma caça. As plantas vivas, na nossa língua, a gente chama de *Panakry* ou *Wapananinao*, que seria o plural, e é mais fácil você utilizá-las e atrair os animais, e você tem êxito na sua atividade mais rápido. Então isso vai aparecer nessas relações e em todo o processo você utiliza a planta viva, porque você tem que cuidar da planta viva e jamais fazer com que ele experimente o sangue humano. Porque daí você pode despertar a ferocidade animal que ele tem, você pode perder o controle dele e então começa a surgir a figura do *Kanaimé*, então tem todo um cuidado para poder utilizar as plantas vivas. E que também fiz um pesquisa, e antigamente eles eram pessoas, né, nesse mundo antigo, e então aconteceu um fato emblemático e acabou se tornando em tubérculo, batatas e etc e tal. E hoje eles se manifestam através dessas plantas, com as quais o pajé é uma das pessoas que tem essa intermediação de conversar, de controlar etc e tal [Entrevista com Eliandro Pedro de Souza realizada em 15/03/2016 no campus da UFRR].

No trecho de entrevista logo acima, Eliandro expõe elementos fundamentais das relações que os Wapichana mantêm com os diversos seres de seu universo cosmológico (tanto social quanto natural), no qual a condição de pessoa não é atributo exclusivo dos seres humanos: dentro do sistema de classificação das plantas desenvolvido pelos Wapichana, algumas espécies são consideradas um *Panakry* (no singular), ou *Wapananinao*, (palavra que pode ser traduzida por “as nossas plantas”) e consistem em certos cactos e tubérculos com poderes mágicos e que acompanham as práticas xamânicas. A peculiaridade dos *Wapananinao* deve-se ao fato de prescindirem da umidade para sobreviver, e sua resistência ao apodrecimento contrasta com a natureza perecível dos corpos dos demais seres (homens, animais e plantas); constituem assim “uma alma sem corpo que só eles, dentre todas as coisas, podem atingir, com exceção dos xamãs que, ingerindo-os, também se tornam, eles mesmos, leves e incorpóreos” (FARAGE, 1998, *sem página*). Segundo Farage, citada pelo próprio Eliandro, os *Wapananinao* só podem ser obtidos mediante a troca, sendo a compra de uma considerada reprovável e pouco eficaz, uma vez que podem recusar seu novo possuidor. Assim como sua circulação não ocorre na modalidade compra/venda, a criação de um *Panakry* não se dá pela lógica da produção:

Dotados de alma, o que vale dizer autonomia, ânimo

e vontade próprios, os *wapananinao*, por serem diferenciados das outras espécies vegetais, propõem ainda uma relação com os homens que não pode ser lida sob a ótica da produção, pois, lembremos, à diferença de todos os outros cultivos que são reconhecidos como produtos do trabalho humano, dos *wapananinao* se diz que ninguém cultiva, apenas cuida (Idem).

Essa relação com os *Wapananinao*, mediada pelo cuidado, irá se expressar em termos de parentesco como uma relação de paternidade e filiação: “em uma sessão xamanística, os *wapananinao* associados ao xamã o tratam pelo termo *ōdaru* – meu pai – ou *ōdaro* – minha mãe, no caso excepcional de um xamã mulher –, bem como são tratados por *ōdani* – meu filho” (Idem). Cuida-se dos *Wapananinao* como se cuida dos filhos, o que envolve ensinar-lhes a falar, uma vez que ambos contêm o potencial da fala (equivalente à alma), que deve ser estimulado e desenvolvido socialmente. Assim, o termo *madoronan*, literalmente “sem alma”, é aplicado tanto às crianças pequenas quanto aos bêbados e os fora de si, por estarem em condição de ausência de discernimento, sem fala e avessos ao diálogo. Com os *Wapananinao*, no entanto, ensina-se a cantar: após serem colhidos, são mantidos secos e passam a compor o maracá utilizado em sessões xamanísticas<sup>141</sup>. O cuidado, portanto, e o ensino que faz parte dele, ocupam no sistema cosmológico wapichana um lugar oposto àquele reservado às relações de produção. As diferenças desse sistema indígena de relações para com as concepções ocidentais de ensino (seja em suas vertentes mais autoritárias ou mercadológicas, ou ainda nas formadoras de burocracias) partiriam de tais fundamentos essenciais de sua visão do mundo.

Outro sábio indígena que compartilhou comigo parte de seu vasto conhecimento foi o professor Celino Raposo, que à época de nossas conversas era o coordenador do Curso de Licenciatura Indígena do Insikiran. Celino é um grande estudioso da língua Macuxi (estava concluindo um dicionário/enciclopédia, pronto para publicação, e pensa em escrever futuramente uma gramática), assim como da história e dos conhecimentos de seu povo. Celino conhece muitas histórias sobre outros sábios indígenas, dos que viveram no passado ou dos que conheceu pessoalmente, xamãs e rezadores poderosos, alguns dos quais ficaram famosos como temidos *Kanaimé*: “O Kanaimé também estudou, ele conhece uma planta especial que pode matar. Ele tem poderes, move-se muito rápido, pode percorrer grandes distâncias”, disse-me Celino em uma dessas conversas, na qual abordávamos as formas indígenas de conhecimento: “O índio aprendeu a viver sem destruir, ele aprendeu a

<sup>141</sup> “Por possuírem em comum com os humanos uma alma — *udorona* —, os *wapananinao* possuem ainda o atributo da fala que dela decorre: ‘os *tajás* são gente, pode-se conversar com eles’. Porém, o verbo possuir não é o que melhor descreve esta relação: para os Wapishana, os *wapananinao* são alma, que por sua vez é a potência da fala em grau eminente, o canto. Em canto os *wapananinao* se manifestam, e mesmo no interior de um maracá vivem, falam e, sobretudo, cantam” (FARAGE, 1998, *sem página*).

viver no meio da natureza. A natureza ensinava ele”. Dentre esses poderes/conhecimentos, está o de transformar-se: “Nossos ancestrais, que eram Makunaima, Anikê e Insikiran, eram assim, viravam peixe, bicho, brincavam muito um com o outro”. Acredito que no discurso de Celino sobre a natureza, para além de uma apropriação indígena dos ‘temas ecológicos’, decorrente do contato com o movimento ambientalista (ALBERT, 1995) e da formação de identidades ecológicas (ULLOA, 2004), vislumbra-se não o clichê de um indígena *naturalizado*, em perfeita harmonia com o meio ambiente, mas um tipo próprio de relação de ensino e aprendizagem, de alguém que soube aprender e estudar – palavras que o professor Celino ressalta – com o mundo à sua volta, e assim desenvolver sua própria ciência empírica. Sobre a discussão a respeito dos “conhecimentos ecológicos tradicionais” entre os Wapichana, por exemplo, ver a tese de Alessandro Oliveira (2012), ou ainda a publicação do próprio CIR, com a contribuição de Oliveira, sobre as percepções indígenas em torno das mudanças climáticas (OLIVEIRA; DO VALE, 2014).

Falamos também sobre os limites da ciência moderna, que para Celino ainda está muito atrasada: “Tem coisas do mundo empírico que o científico não conhece. Exemplo: uma sequência de palavras para parar trovão, tempestade”. A *ciência do índio*, como fala Celino, é muito diferente da nossa, uma vez que o conhecimento é intermediado pelos pajés, que aprendem ouvindo os espíritos (de outros pajés): “o pajé não conhece muita coisa, mas ele sabe falar com espíritos que sabem e o ensinam”. Esses saberes, evidentemente – ao contrário de uma concepção ocidental de universalização do acesso ao conhecimento – não devem ser acessíveis a qualquer um e não são transmitidos de qualquer maneira: “o pajé tem o conhecimento dele, que não é para divulgar ou escrever. O Monte Roraima é onde estão concentrados todos os pajés”. Há um componente, que poderíamos definir como moral, inerente a esses conhecimentos: “o pajé fala ‘vou te ensinar, mas é para fazer o bem’. Tudo tem regra. Por exemplo, orações (feitiço) para manter o casal unido: prende o homem ou a mulher. Minha vó fez com meu avô, que trabalhava muito nas fazendas, ficava um mês ou mais seguido”. Das muitas técnicas e plantas conhecidas, existem as que atraem peixes, veado, aracuaã, “assim como tem para atrair mulher”.

O próprio Prof. Celino conhece e sabe utilizar muito dessas ciências ancestrais, embora não se reconheça como um pajé: “Na verdade o índio aprende com a natureza. Eu faço pesquisa. Muita gente me chama de pajé, mas não, é porque eu vejo meu caminho, em sonho, coisa assim”. Uma das coisas que Celino me falou é que existe uma planta do aprendizado, chamada *wayaura* e que, uma vez ingerida pela criança, basta explicar uma vez só que ela aprende tudo sem precisar repetir. Não voltei a ouvir o nome dessa planta mencionado por outras pessoas, mas esse dado remeteu-me ao que foi escrito por Ingrid Weber a respeito dos Kaxinawá do Acre. Weber relata que, durante suas visitas às escolas indígenas, “diversas vezes ouvi

falar do uso de plantas fitoterápicas para facilitar o aprendizado” (WEBER, 2006, p. 211), e que esse uso consistia em pingar nos olhos gotas do sumo de certas plantas, ou em outras formas de uso como banhos e infusões com os “remédios da mata”. Tais remédios estariam associados à aquisição – ou *fixação* – dos conhecimentos.

Mesmo apenas beirando superficialmente o vasto universo dos conhecimentos indígenas daquela região – o que compreende não apenas seus conteúdos, mas as dinâmicas e técnicas de aprendizado, os controles e cuidados devidos, os sistemas de relações que envolvem, as diferentes concepções de pessoa e natureza – pude perceber o tamanho da lacuna entre estes saberes e os métodos e acervos científicos do mundo moderno. Creio que é nessa lacuna que muitos acadêmicos e pensadores indígenas transitam ao ingressar na universidade, uma relação que se assemelha àquela do trânsito entre a maloca e a cidade.

## 6.2. Mais dois (ou mais) casos paradigmáticos

Gostaria aqui de relatar duas situações que aconteceram comigo e que tentarei utilizar para ilustrar aquilo que entendo por ser o encontro entre diferentes modos de conhecimento vivenciados pelos acadêmicos indígenas em Roraima. O primeiro episódio deu-se em fevereiro de 2016, na estrada que liga a Comunidade Malacacheta, da Região Serra da Lua, à cidade de Boa Vista, capital de Roraima um trajeto que se faz em aproximadamente uma hora de carro. Estávamos no carro Roberlândio (o acadêmico de direito que menciono no Capítulo III), sua esposa Sílvia Garcia, o filho mais novo deles e eu. Tínhamos ido à Comunidade Malacacheta na manhã do dia anterior, para ajudar a preparar a festa de aniversário de 60 anos de Simião, pai de Roberlândio e Tuxaua da comunidade (além de Coordenador da Região da Serra da Lua). Roberlândio e Sílvia têm 3 filhos – na ocasião, Sílvia ainda estava grávida do terceiro filho, que viria a nascer dali a três semanas – e moram no bairro Treze, próximo à saída da cidade de Boa Vista pela Ponte dos Macuxis. Sílvia havia acabado de se formar em Medicina pela UFRR, no final do ano anterior. Fomos no carro deles, que tinham acabado de adquirir – duas semanas antes, no início de fevereiro, logo antes do carnaval, tínhamos ido, no carro que eu alugara, para uma reunião na escola da Malacacheta, de modo que essa não era a primeira vez que eu ia à comunidade com eles. As comemorações do aniversário de Simião duraram todo o dia de sábado, com muitos convidados chegando para o almoço e estendendo-se pela tarde, e de noite, após o discurso de Simião e familiares, teve início a festa propriamente dita, com forró tocando até o amanhecer.

Voltamos no domingo, já era de noite pois havíamos esperado o filho mais velho de Roberlândio e Sílvia regressar do rio, onde tinha ido pescar com outros jovens. Sílvia demonstrava preocupação e cogitava a hipótese de dormirmos mais uma noite lá, na casa de seus pais, mas eu precisava estar em Boa Vista na segunda-feira de manhã. Voltamos de carro sem o menino –

que está acostumado a dormir na casa dos avós. A estrada corta o Lavrado, com sua vegetação baixa pontuada por buritizais, e com exceção de uma ou outra casa o caminho é deserto. Era noite de lua cheia, o que nos deixava de certa forma expostos<sup>142</sup>. Fui dirigindo todo o caminho de volta, Roberlândio no banco da frente e Sílvia com o filho mais novo, de 5 anos, atrás. Já no início do percurso Sílvia, grávida de 8 meses, reclamou das trepidações do carro, o que me fez diminuir a velocidade por conta da estrada de chão, coberta com as usuais “costelas-de-vaca”. Levamos bem mais do que uma hora para fazer o trajeto até Boa Vista e no caminho, como das outras vezes, Roberlândio ia apontando locais onde sua família já teve roça, onde já houve casas e onde encontraram resquícios dos “índios antigos”.

Começamos a falar sobre os seres que habitam as matas no entorno da comunidade e que são decisivos para o sucesso ou o fracasso de uma roça ou de uma caçada. Com esses seres é preciso tomar muito cuidado, devendo-se manter uma atitude respeitosa e correta nos afazeres ao ar livre, observando para não cometer nenhum ato que possa ser tomado por ofensa ou agressão por parte deles. O encontro fortuito com o “dono” da mata ou de certos lugares específicos, como certos igarapés, montanhas etc. geralmente acarreta em grande risco para a pessoa que o avista, que pode adoecer gravemente e até mesmo, em alguns casos, falecer, sendo os relatos de tais episódios geralmente acompanhados pela menção à sorte de ter saído vivo. Foi então que Roberlândio passou a contar a história de um tio dele, irmão de sua mãe, que ainda jovem era já reconhecido por ser um bom caçador e rapaz muito valente. Numa dessas incursões à floresta para caçar, em grupo por ele liderado e acompanhado de cães – e devido à atitude reprovável do grupo, que meu interlocutor classificou como “fazendo muito barulho” – esse tio se deparou com o dono da mata e imediatamente ficou paralisado, olhando logo abaixo dele para um serzinho minúsculo, menor do que uma criança, porém com feições de velho. Os outros homens não viam nada, e só perceberam que havia alguém ou alguma coisa ali por causa dos cachorros, que latiam todos na mesma direção. Seus colegas conseguiram levá-lo até a casa da sua mãe e lá ele notou que estava com febre e disse que iria até o igarapé se banhar. Voltou sentindo-se ainda pior, no que decidiram levá-lo ao hospital em Boa Vista. Lá chegando, nada se pode fazer, e em pouco tempo ele faleceu.

Aproveitei a história para perguntar a Sílvia o que ela faria, enquanto

<sup>142</sup> A atitude que se espera (o “dever ser”) de quem está no mato com a lua cheia é de precaução e resguardo. Uma das principais restrições em relação à palmeira de buriti – árvore-símbolo da região, da qual os indígenas do Lavrado extraem inúmeros benefícios, um dos principais sendo o telhado das casas, feito com suas folhas – é que não se pode colher palha de buriti em noites de lua cheia, pois assim se fica mais exposto aos “bichos” (seres da mata), que por causa da lua conseguem enxergar a pessoa. Se o telhado for colhido na lua cheia ele logo apodrece, explicam tanto os Wapichana quanto os Macuxi. Animais de caça, como o tatu, também saem em noites escuras, sem lua, sendo assim consideradas as mais apropriadas para as atividades noturnas de caça e coleta – o que pode soar estranho a princípio para um não-índio, que tenderia a considerar vantajosa a luz “natural” da lua.

médica e indígena, numa situação como essa que acabava de ser relatada. Eu queria saber se, havendo apenas uma chance, ela optaria por levar o “enfermo” (no caso alguém sentindo-se mal por ter topado com o dono-da-mata) em um rezador ou a um hospital. Sabiamente, Sílvia me respondeu que “como médica levaria ao hospital, mas como indígena levaria em um rezador”. Eu insisti dizendo que a índia e a médica eram uma só pessoa, chamada Sílvia, e mais uma vez ressaltai a ideia de ter que optar entre uma *ou* outra forma de tratamento. Devido à minha pressão, Sílvia acabou dizendo que levaria primeiro em um rezador e, caso não surtisse efeito, ao hospital. E complementou dizendo que, em seu trabalho no Hospital Geral de Roraima em Boa Vista, onde atende a muitos “parentes”, de vez em quando algum paciente pergunta-lhe se pode consultar um rezador ou pajé, no que responde sempre que sim, pois mal não vai fazer e pode até ajudar.

Inicialmente satisfeito por ter obtido a resposta a uma questão do tipo “escolha entre as alternativas”, logo refleti sobre os dois modos diferentes de se botar a própria questão – o que foi utilizado por mim e o que em seguida o foi por Sílvia. Enquanto eu reforçava uma noção de *um ou outro*, pretendendo assim *medir* os resultados de um confronto entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, para saber qual iria prevalecer, Sílvia trabalhava com a ideia de somá-los, de recorrer a *um e outro* tipos de conhecimento – ambos aqui acoplados a suas práticas e procedimentos respectivos.

Mais do que isso, enquanto eu propunha um exemplo abstrato e impessoal, para fins analíticos, quase equivalendo a uma experiência hipotética, controlada, de laboratório<sup>143</sup>, Sílvia trazia casos reais de pessoas que, estando já no hospital, procuravam a chancela de uma jovem médica Wapichana – não à toa, os pacientes indígenas dirigiam a pergunta a ela – investida de todo o paramento e autoridade próprios de sua profissão. E não sabemos se perguntavam isso porque pretendiam ir ao rezador/pajé depois da consulta ou se já tinham ido e buscavam o alívio de uma confirmação que ao menos não os condenasse – provavelmente haveria dos dois casos.

Não posso deixar de registrar que depois dessa conversa, que se deu sob considerável tensão até o momento de avistarmos as luzes da estrada principal que liga Boa Vista a Bonfim, tanto Roberlândio como eu relatamos estar com dores de cabeça, incômodo que atribuímos em parte ao assunto que nos envolveu durante todo o trajeto. Seria isso suficiente para se enquadrar na sensação de “ser afetado” descrita por Jeanne Favret-Saada? Em meio a uma conversa sobre sistemas distintos de conhecimento e prática, enquanto cruzávamos a Terra Indígena à noite, teríamos sido pegos de surpresa por algo, que, mais do que ser o objeto da conversa, a englobava assim como

<sup>143</sup> Ver Bruno Latour (2000) para uma discussão completa sobre experiências controladas em laboratório e sua divulgação, por intermédio de um conjunto de *instrumentos* que permitem a inscrição desses dados em textos científicos, assim como de *porta vozes*, que fariam a “tradução” e “representação” desses acontecimentos controlados. As controvérsias científicas, portanto, dar-se-iam por meio da construção de laboratórios e de contra-laboratórios, mais equipados que os anteriores, assim indefinidamente.

a seus interlocutores? Certamente estávamos experimentando *intensidades* ligadas àquele lugar, um tipo diferente e não verbal de *comunicação*:

Ora, entre pessoas igualmente afetadas por estarem ocupando tais lugares, acontecem coisas às quais jamais é dado a um etnógrafo assistir, fala-se de coisas que os etnógrafos não falam, ou então as pessoas se calam, mas trata-se também de comunicação. Experimentando as intensidades ligadas a tal lugar, descobre-se, aliás, que cada um apresenta uma espécie particular de objetividade: ali só pode acontecer uma certa ordem de eventos, não se pode ser afetado senão de um certo modo.

Como se vê, quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem se aproveitar da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível (FAVRET-SAADA [1990], 2005, p. 160).

Não se trata, portanto, de eficácia simbólica, pois não seria exato nem honesto impor essa definição para os casos que me foram relatados no caminho, que tiveram efeitos concretos e fatais, tampouco para aquela pequeníssima amostra (dado que, apesar da dor de cabeça, saímos ilesos) de “opacidade dos sujeitos e da experiência” que tivemos juntos. Se esse episódio serviu de lição para alguma coisa, foi a de que as minhas convicções sobre o que são conhecimentos válidos, e não só as de Sílvia, estavam sendo testadas naquela noite.

Dois antropólogos canadenses, Bruce Miller e Jean-Guy Goulet, publicaram uma coletânea de artigos etnográficos (GOULET and MILLER, 2007) interessados em refletir sobre experiências extraordinárias vividas pelo etnógrafo na companhia de seus anfitriões. Sem se preocupar com o caráter de validade empírica de tais experiências, os autores ressaltam que são momentos imprevistos, que podem levar a certos *insights* e conhecimentos que aprofundam a interação com os “nativos”, abrindo as portas para questões epistemológicas e ontológicas e levando a domínios cognitivos inesperados. Assim, a possibilidade de “pisar fora” do campo de experiências com o qual está familiarizado não é, para o etnógrafo, um impedimento, mas antes pré-requisito para a produção de conhecimento etnográfico, por meio de uma “participação radical” no mundo dos anfitriões, buscando adotar suas perspectivas éticas e epistemológicas. Dessa forma, quando se

trata de conhecimentos indígenas, o debate epistemológico não pode ficar restrito àquelas situações e lugares em que esperamos que ele aconteça, como a sala de aula, por exemplo, mas deve estar aberto aos momentos e experiências que propiciem uma efetiva interação entre sujeitos.

Pude voltar à Malacacheta com eles onze dias depois, para uma reunião da comunidade na escola – que geralmente inicia de manhã e vai até a metade da tarde, sem pausa para almoço. Ali ocorreu um fato muito significativo e que ilustra bem um dos argumentos iniciais da minha pesquisa: tratava-se do “retorno” dado pela acadêmica indígena, depois de formada, para sua comunidade. Sílvia, que havia se formado em medicina no final do ano anterior, ainda não tinha dado esse retorno e aproveitou aquela reunião para fazer isso. Em uma fala muito emocionada – e emocionante – ela agradeceu o apoio recebido da comunidade, desde o abaixo-assinado que é exigido como um dos requisitos para a inscrição do indígena no processo seletivo específico da UFRR. Disse também que por enquanto não poderia voltar a morar na comunidade nem trabalhar ali regularmente, pois ainda precisava fazer a residência médica e pretendia se especializar em pediatria. Mas que muito em breve estaria trabalhando ali, já que essa sempre foi sua intenção, e que desde já poderiam contar com ela para o que precisassem. E isso na prática já começava a acontecer: consultas e atendimentos, como eu mesmo havia visto, eram constantemente demandados a Sílvia em suas visitas à Malacacheta, e ela não podia se opor a realizá-las, fazendo isso com muita atenção e competência.

Por fim, trago um caso que diz respeito à minha participação enquanto colaborador do Insikiran entre fevereiro e março de 2016. Essa participação deu-se de duas diferentes formas: Nos cursos de Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena, pedi permissão para professores e para as turmas de alunos para poder estar presente em algumas aulas, durante as quais eu participava não só como observador mas – de acordo com a cartilha do método etnográfico que exige uma participação ativa, mas também por um dever ético de retribuir, dentro das minhas limitadas capacidades, a ótima recepção que me deram – como uma espécie de comentador dos trabalhos apresentados, no modelo “seminário”. Minha presença em sala de aula era sempre precedida de uma apresentação detalhada de *mim mesmo* e do meu trabalho lá: alguém fazendo doutorado em antropologia com o objetivo de pesquisar *eles mesmos*. Inevitavelmente, apesar de eu não ter dado aula para eles no sentido estrito do termo, passei a ser chamado de “professor” por muitos desses acadêmicos indígenas, o que não me impediu de conviver com eles em outros ambientes fora da sala de aula ou em ocasiões informais. Já no Curso de Licenciatura (CLI) fiquei responsável por ministrar algumas aulas propriamente ditas.

As turmas do Insikiran são compostas das diversas etnias do estado de Roraima, prevalecendo, por razões demográficas mas também pela diferença nos históricos de contato, os Macuxi e Wapichana, mas contendo

também indígenas Taurepang, Ingaricó, Wai-Wai, Yanomami, entre outros grupos. Devido a essa diversidade e à intensa convivência com o mundo não-indígena em Boa Vista e outros locais, discussões acerca de temas como interculturalidade e identidade indígena são quase que onipresentes nas aulas. Muitos jovens – e muitos não tão jovens – expressam suas dúvidas sobre o que é “ser indígena” para quem vive na cidade já faz algum tempo, ou para aqueles que não tiveram contato suficiente com a língua materna, reprimida ao longo de décadas no processo colonial. O discurso político do engajamento identitário para o “fortalecimento da cultura” parece suprir apenas em parte esses anseios. Ao mesmo tempo, a todo momento e quando menos se espera são trazidos à tona em sala de aula os saberes ancestrais, as histórias de antepassados e o conhecimento tradicional aprendido com pais, avós e lideranças nas comunidades. Muitas vezes tratando de episódios caseiros e aparentemente banais, essas falas nem sempre se enquadram na forma padrão do discurso engajado da identidade, frequente no movimento indígena. Mas carregam assim mesmo uma vitalidade inesperada, um sopro de vida que revela essa presença, às vezes subterrânea – ou seria profunda, conforme sugere o etnólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla (1981)? – dos conhecimentos e das práticas indígenas, que sobreviveram a séculos de perseguição e colonialismo.

Em uma dessas aulas no CLI, fiquei encarregado de falar sobre legislação ambiental e tratei especialmente da sobreposição de unidades de conservação e terras indígenas. Utilizei o exemplo óbvio da sobreposição entre a Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS) e o Parque Nacional Monte Roraima (PNMR), mencionando que, com as condicionantes impostas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na ação que resolveu a demarcação da TIRSS, ficou determinado que, quando ocorre a “dupla afetação” de uma área, a responsabilidade sobre ela passa a ser do Instituto Chico Mendes de Conservação Ambiental (ICMBio)<sup>144</sup>. Logo um aluno se manifestou: era um indígena Ingaricó, que morava em uma comunidade na área sobreposta. Disse que acompanhou de perto as reuniões que envolveram as lideranças Ingaricó e agentes do órgão ambiental. Estes inicialmente pensavam em estabelecer um posto na área – o que foi prontamente recusado pelos indígenas, que por experiência própria desconfiam dos reais interesses dos brancos sobre a região.

Logo tornou-se explícito o contraste entre minha forma de exposição – que partia das normas constitucionais, leis e decretos, até chegar no caso concreto específico de área Ingaricó, afetada duplamente pela TIRSS e pelo

<sup>144</sup> Das 19 condicionantes estabelecidas pelos ministros do STF nos Embargos Declaratórios da ação que julgava a demarcação da TIRSS, três delas diziam respeito às atribuições do ICMBio, dispondo a de n.º 9 o seguinte: “O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade responderá pela administração da área de unidade de conservação, também afetada pela terra indígena, com a participação das comunidades indígenas da área, que deverão ser ouvidas, levando em conta os usos, as tradições e costumes dos indígenas, podendo, para tanto, contar com a consultoria da Funai”. (Fonte: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=105036>).

PNMR – e a exposição do aluno Ingaricó, que partia de sua experiência próxima, vivenciada por ele em sua própria comunidade para, a partir daí, voltar o olhar para os funcionários, órgãos, instituições e leis do Estado brasileiro. Não se tratava, portando, após a constatação de pontos de vista diversos (para não dizer inversos) sobre o que aparentemente era um mesmo fenômeno – a presença do Estado na terra indígena –, de tentar buscar uma *fusão de horizontes*, na melhor das boas intenções interculturais. Estava claro que cada um falava a partir de sua própria sociedade e de suas construções relacionais com o exterior, que no meu caso eram os povos indígenas e, no dele, o próprio Estado brasileiro.

O conceito de fusão de horizontes, aliás, foi trazido para nossa disciplina a partir da filosofia hermenêutica de H. G. Gadamer ([1963] 2003), que se referia a um processo cognitivo em que a “abertura ao outro” é necessária para superarmos nossos próprios preconceitos e antecipações arbitrárias. Roberto Cardoso de Oliveira (2006) é um dos antropólogos brasileiros que discute esse conceito: “Isso ocorre graças à ampliação do próprio horizonte da pesquisa, incorporando, em alguma escala, o horizonte do outro. Trata-se da conhecida ‘fusão de horizontes’ de que falam os hermeneutas”, ressaltando, entretanto, que “o pesquisador apenas abre espaço à perspectiva do outro, sem abdicar da sua, uma vez que seu esforço será sempre o de traduzir o discurso do outro nos termos do próprio discurso de sua disciplina” (p. 68).

A visão oferecida pelo aluno indígena, como contraponto à explanação do professor branco, formava com a minha talvez aquilo que Eduardo Viveiros de Castro (2015) chamou de *equivoco*, “o modo por excelência de comunicação entre diferentes posições perspectivas, e portanto(...) condição de possibilidade e limite da empresa antropológica” (p. 87). Ou seja, não ocorre erro ou engano de quem quer que seja, uma vez que estes pressupõem o rompimento das regras de um mesmo jogo comum, havendo, ao contrário, heterogeneidade de premissas em jogo: “o equivoco é o que se passa no intervalo, o espaço em branco entre jogos de linguagem diferentes” (p. 92). Seria não um ruído a atrapalhar o trabalho etnográfico, mas algo que é próprio da experiência (e da “tradução”) antropológica no encontro com a alteridade. Em vez de buscar uma compreensão compartilhada pelos dois lados da relação, impondo assim, mesmo que sob um alegado “consenso”, um sentido único para o que está sendo dito e posto em prática, o equivoco é dado pela coexistência de diferentes perspectivas, o encontro (mas não a fusão, de novo ela) de interpretações divergentes. O oposto de equivoco, lembra Viveiros de Castro, “não é a verdade, mas o unívoco, enquanto pretensão à existência de um sentido único e transcendente” (p. 93). Cabe lembrar aqui, conforme a noção do autor que acabo de citar, que o equivoco não é o mesmo para os dois lados da relação. No caso que acabo de trazer, sendo o Estado o objeto dos nossos diferentes pontos de vista (meu e do aluno indígena), talvez fossem os equivocos simetricamente opostos, uma

vez que moldados por uma situação colonial.

Alcida Ramos (2014), por sua vez, aponta o quanto esses desencontros semânticos, que ela chama de *não entendimento interétnico*, podem ser usados como instrumento de dominação dos povos indígenas pelo Estado, impondo a eles uma dupla punição: “impõem-se uma semântica estranha aos indígenas e se os culpa por não a entenderem plenamente” (p. 8). Muitas vezes com palavras promissoras, o Estado entoaria um *canto da sereia* que, entretanto, cria um campo de ambiguidades que não apenas confunde como favorece interesses alheios (privados ou estatais) sobre as terras indígenas. Conceitos impostos pelo Estado, como “emancipação”, “democracia”, “nepotismo”, integrariam uma arena de *fricção epistêmica* (p. 25), e podem produzir uma gama de mal-entendidos e armadilhas<sup>145</sup> que, de acordo com Ramos, começam a ser desfeitas com a entrada em cena, mesmo que tardia, dos intelectuais indígenas.

No dia seguinte, com a mesma turma, minha ideia era passar o filme *Terra Vermelha*, de Marco Bechis, lançado em 2008, para em seguida fazermos um debate sobre as diferentes formas, indígenas e não-indígenas, de se relacionar com a *natureza*, aproveitando para explorar aí todos os limites que essa palavra oferece ao ser transportada para o universo indígena. É um filme que eu já havia exibido em outras ocasiões para turmas não-indígenas, sempre utilizando-o – com seu exemplo veemente da luta Guarani-Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul, sem esquecer do rigor estético e das mensagens “em aberto” que o qualificam como uma grande obra de arte – para tratar de questões relativas aos povos indígenas, principalmente o direito à terra e os problemas sociais decorrentes do contato e da colonização. Dessa vez, no entanto, não apenas a turma seria composta integralmente por estudantes indígenas como também o tema seria outro: não iria focar nas questões jurídicas, mas nas diferentes concepções de natureza. O filme, que conta com cenas de nudez e sexo entre índios e não-índios, obrigou a filha de uma das alunas, de aproximadamente 10 anos, a se retirar da sala em algumas partes. Mas acabada a exibição, a turma parecia estar satisfeita e desejosa de um debate. Após o intervalo, reiniciei a aula com a explanação de alguns termos, sob a perspectiva de teorias antropológicas que vêm questionando as divisões ocidentais entre natureza e cultura, humanos e não-humanos, mundo dos vivos e mundo dos espíritos, ao mesmo tempo em que aludia a cenas e diálogos do filme que tratavam desses temas.

O que eu não tinha previsto, porém, era que a turma rapidamente dominaria essas questões – que hoje tomam muito tempo nos cursos de pós-graduação em Antropologia – e que passaríamos a uma discussão sobre as diferentes concepções de mundo, principalmente a diferença entre as

<sup>145</sup> Levando tal estratégia de produção de mal entendidos ao extremo, o atual presidente da Funai, ligado a um partido cristão, declarou recentemente, ao falar sobre geração de renda e sustentabilidade nas terras indígenas, sua intenção de acabar com o assistencialismo e “ensinar [os índios] a pescar” (Fonte: <http://www.valor.com.br/brasil/4866742/presidente-da-funai-quer-renda-propria-para-aldeias>).

concepções indígenas e a dos brancos, no que diz respeito à religião e às relações com os seres “sobrenaturais”. Esbocei uma comparação entre três maneiras de conceber a criação do mundo: a científica, tendo como “início de tudo” a explosão primordial do Big Bang, segundo a teoria dominante ainda hoje; a concernente à mitologia Pemon da região circun-Roraima, que gira em torno do episódio em que Makunaima e seus irmãos (um dos quais, Insikiran, dá nome ao Instituto) derrubam a “Árvore do mundo”, cujo toco que restou é o Monte Roraima (tema abordado no Capítulo 1); e por fim, a narrativa bíblica do Livro do Gênesis, utilizada pelas igrejas cristãs, muito presentes nas comunidades indígenas daquela região, de que Deus fez o mundo em seis dias e descansou no sétimo. De cada uma dessas *cosmogonias*, expliquei, derivava uma forma diferente de entender (*cosmologia*) e se relacionar com o mundo. A discussão tomou caminhos muito interessantes, por exemplo, se os Ingaricó veneram ou não a montanha e a natureza, no lugar do Deus cristão: assim como a noção de *natureza*, que já mencionamos, tem que ser transposta (e de certa forma imposta) para o mundo indígena de significados, também o é a de *religião*. Refutando a ideia de que seu povo faz adorações (ao monte etc), o mesmo aluno Ingaricó<sup>146</sup> da aula anterior afirmou que quem faz isso é apenas o pajé, ou seja, é ele quem entra em contato espiritual com esses entes e faz a mediação com os demais membros de seu povo, em um sentido muito diferente, portanto, do que o de cristãos que se reúnem semanalmente para orar em uma igreja.

Em seguida, falamos sobre as rezas tradicionais que alguns sábios indígenas conhecem, de difusão restrita, às quais atribuem-se certos poderes, como por exemplo o de afastar tempestades e raios. Quando mencionei essas rezas, outro estudante, um senhor já de certa idade, Pemon do lado venezuelano da fronteira, de fala articulada e erudita, contou a seguinte história: um padre caminhava com três jovens indígenas perto de um rio quando viram uma grande nuvem de chuva se aproximando. O padre então sugeriu que um deles fizesse a reza para espantar aquela chuva, mas nenhum deles a conhecia ou quis fazê-la. Então o padre mesmo falou: “eu que não sou indígena conheço essa reza, como vocês não conhecem?”, abaixou-se, pegou dois tufo de mato e em seguida fez assim (nesse momento, o aluno imita os gestos e pronuncia uma sequência de palavras na língua Macuxi, que eu não entendi e nem consegui gravar). Eu já tinha ouvido sobre a existência dessa reza em conversas com o Prof. Celino Raposo, mas este me dissera que isso é feito em segredo, sem que outros (indígenas ou não) possam ouvir, pois se trata de um conhecimento restrito apenas para iniciados. Como ali em sala ela tinha acabado de ser proferida em voz alta, perguntei o que significava. O aluno então botou o dedo na frente dos lábios fechados e disse que não podia dizer, pois era segredo. Uma colega dele então falou “nós entendemos o que ele disse, professor”. Mais uma vez, não só a nuvem de chuva foi deslocada com essa narrativa, eu também havia sido.

<sup>146</sup> Por se tratarem de situações ocorridas em sala de aula, optei por omitir os nomes dos alunos indígenas envolvidos.

A aula prosseguiu com outros exemplos trazidos pelos alunos, sendo o último deles o que acabou provocando risos e dando o assunto por encerrado. Foi também um exemplo bastante contundente do que poderíamos chamar de “conflito” entre diferentes saberes e também entre diferentes gerações. Falávamos a respeito de regras e tabus de comportamento para situações específicas, como gravidez, nascimento de um filho, menstruação etc. Um aluno Wapichana de uma comunidade mais próxima então lembrou de algumas dessas regras que valem para os homens: quando nasce um filho, o pai não pode jogar futebol nem encher pneu de bicicleta, pois essas ações estão associadas a problemas com o bebê, que pode ficar inchado e doente (em uma clara referência aos objetos, cheios de ar). Num desses casos, ao chegar em casa depois do jogo e perceber que seu filho estava inchado e vermelho, o pai sanou o problema ao se banhar com a água com que lavou a bola. O tema, como era de se esperar, gerou certa controvérsia na turma, pois era perceptível que nem todos estavam levando o caso a sério ou se sentiam confortáveis com a atribuição de que “ainda acreditam nisso”. Esse aluno então continuou: o primo dele tinha acabado de ter um filho e estava indo jogar futebol, quando seu pai lhe repreendeu e disse que não poderia fazer isso, pelas razões já expostas. O filho então desafiou o pai e respondeu: “isso é coisa de velho, não existe mais. Quando meus outros dois filhos nasceram eu andei de bicicleta, joguei futebol e não aconteceu nada com nenhum deles”. O pai não se deu por vencido, e calmamente retrucou: “é simples, então eles não são teus filhos”. Nesse momento a turma explodiu em gargalhadas. O aluno que contou essa história soube muito bem manter e expressar uma tensão existente fora dela, que faz parte da vida desses jovens indígenas, permanentemente confrontados com diferentes – e divergentes – explicações sobre o mundo, com o dever de respeito ao saber dos mais velhos e, ao mesmo tempo, as necessidades e desejos de se conhecer outros mecanismos de conhecimento e relação com o mundo. Muito sagaz e diplomaticamente, ele soube encerrar o caso deixando a dúvida no ar, mas sobretudo permitindo a coexistência de ao menos duas versões sobre o que tinha ocorrido, nenhuma das quais menos rigorosa e lógica do que a outra.

### 6.3. A formação (*Bildung*) e os povos indígenas

A formação (*Bildung*), no sentido que hoje ligamos à educação, pode ser descrita a partir de bases filosóficas modernas como o correlato individual do que é a ideia de progresso para a espécie humana: a busca pelo aperfeiçoamento constante, a passagem da animalidade para a humanidade, do instinto para a razão, do mundo natural para um mundo de regras, do específico para o universal. Essa transposição exigiria esforço pessoal, cultivo dedicado, e mesmo alguma dor – numa adaptação “iluminista” da queda bíblica de Adão e Eva<sup>147</sup> – representando, para a tradição de pensamento

<sup>147</sup> Kant ([1786] 2010), por exemplo, fala que “a saída do homem do Paraíso, que a razão lhe apresenta como a primeira instância de sua espécie, não significa outra coisa que a passagem

moderna, não apenas uma necessidade, mas um destino a ser realizado em sua completude. Eis que *formação*, nesse sentido, é um conceito que guarda certa proximidade com as ideias clássicas de *civilização* e mesmo de *cultura* em sua acepção humanista, que tiveram sua época dourada no Ocidente durante o século XIX (ver, por exemplo, LARAIA, 1996, Cap. 3).

A formação do sujeito segue o projeto europeu moderno de, após proceder à separação destes dois domínios da vida, *natureza* e *cultura*, dominar a primeira (animalidade, selvageria etc.) por meio da segunda (disciplina, instrução), evocando um processo de racionalização do mundo e de “elevação” da humanidade. Filósofos como Kant e Hegel e, antes deles Rousseau, escreveram sobre a educação enquanto elemento crucial da formação (espiritual, intelectual, moral) do homem em sua busca pela liberdade. Para Kant (1999), é apenas pela educação que o homem poderia se tornar um “verdadeiro homem”, pois ao contrário dos outros animais ele é “a única criatura que precisa ser educada” (p. 11). Tratava-se assim de desenvolver e aprimorar suas disposições naturais, “em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (p. 16). Ser disciplinado e tornar-se culto, além de prudente e moral, eram para Kant os objetivos da educação (p. 25-6). Para Hegel, por sua vez, tratava-se de ultrapassar a si mesmo rumo à universalidade do espírito absoluto, passando da imperfeição para a perfeição, em um movimento dado pelo “impulso da vida espiritual em si, o anseio para romper o envoltório da natureza, da sensualidade, de sua alienação, e atingir a luz da consciência — ou seja, de seu próprio eu” (HEGEL, 2001, p. 107). Rousseau, além dos dois volumes de *Emílio*, no qual expunha parâmetros para a educação dos jovens, também escreveu que era “um grande e belo espetáculo ver o homem sair, de qualquer maneira, do nada, por seus próprios esforços; dissipar, com as luzes da razão, as trevas nas quais a natureza o envolvera” (ROUSSEAU [1750], 2001, p. 5).

Hans-Georg Gadamer demonstrou que os principais contribuintes para a origem do conceito de formação, ou *Bildung*, foram nomes ligados ao movimento clássico-romântico alemão entre o fim do século XVIII e o início do XIX, como Johan Gottfried Herder e Wilhelm von Humboldt. Estes se opunham ao positivismo francês e ao predomínio das ciências naturais e indutivas, defendido pelos empiristas ingleses, sobre as ciências humanas (também chamadas de “ciências do espírito”, ou *Geisteswissenschaften*). Gadamer explica que o conceito de formação se afastou da antiga noção de “formação natural”, que remetia a uma aparência externa e dada pela natureza, para assumir o sentido atual de uma “formação humana”, interior, ligada às ciências do espírito: “Hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2008, p.

da rudeza de uma criatura puramente animal para a humanidade, dos domínios nos quais prevalecia o governo do instinto para aqueles da razão; numa palavra, da tutela da natureza para o estado de liberdade” (p. 24).

45). Gadamer também nota que a palavra em alemão para formação, *Bildung* deriva de *Bild* (imagem), que remete por sua vez à “antiga tradição mística, segundo a qual o homem traz em sua alma a imagem de Deus, segundo a qual foi criado, e que deve reconstruir em si mesmo” (Idem, p. 46).

O professor do departamento de Educação da PUC-RJ, Fabiano Lemos, por sua vez, argumenta que o conceito de *Bildung* foi necessário para a modernização das bases pedagógicas e do sistema de ensino alemão – e depois europeu e “universal”. Mas essa noção neo-humanista de W. Humboldt, aponta Lemos, ia além da preocupação com a formação individual, derivando em um “esforço de *espiritualização da cultura*, levado a termo por Humboldt no interior mesmo das instâncias administrativas das instituições de ensino” (LEMOS, 2011 p. 229). Uma dimensão nacionalista da *Bildung* logo se fez visível:

a ideia de *Bildung* tinha como critério reintegrar positivamente a multiplicidade dos Estados, das culturas locais, dos indivíduos, *de modo natural*, em um processo unívoco de formação. Isso significava transformar o estado fragmentário da identidade nacional alemã de então a partir de seu próprio interior, sem impor a ele um modelo externo, como Frederico, o Grande havia feito, bem antes, usando o modelo dos *philosophes* franceses. O novo conceito de *cultura* deve, portanto, surgir como a unidade espiritual que os homens compartilham, não *apesar* de suas diferenças, mas *a partir* delas. Nesse sentido, a *Bildung*, tal como definida por Humboldt e seus herdeiros ideológicos, só se deixava deduzir segundo a difícil dialética entre o universal e o particular, e, por isso, dizia respeito, desde sua origem, *ao povo alemão* e seu *espírito* próprio (Idem, p. 226-7).

A noção de *Bildung*, portanto, está na origem não apenas do sistema de educação escolar e universitário moderno<sup>148</sup>, mas da própria antropologia, que compartilha dessa mesma herança. Roberto Cardoso de Oliveira observa que a imagem interior da *Bildung* foi também aplicada ao estudo das culturas humanas, formando o “binômio *Kultur/Bildung*”, presente sobretudo na antropologia norte-americana por meio de seu “pai fundador”, Franz Boas: “na tradição alemã, observam-se dois sentidos claramente distintos: o de *Kultur*, referente à cultura como sistema de costumes e de elementos materiais produzidos em seu interior; e *Bildung*, como expressão ‘espiritual de um povo’” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 131). Roberto Cardoso Oliveira percebe que essa ambivalência no uso da noção de cultura perdurou entre alguns antropólogos, uma vez que boas era tanto um herdeiro

<sup>148</sup> Para um aprofundamento desta discussão, ver Araújo (2011) e demais capítulos do mesmo volume.

do romantismo alemão quanto alguém interessado em dar à antropologia o *status* de ciência.

Não é preciso dar muitas voltas para perceber o quanto a noção europeia de *Bildung*, enquanto formação espiritual e busca pela autonomia do sujeito, foi prejudicial aos povos indígenas do continente americano. Considerados o protótipo do homem em estado selvagem pelos filósofos modernos, dentre os quais alguns ilustres aqui citados, os ameríndios foram submetidos aos mais diversos projetos de “civilização”, seja pela tentativa de forçá-los à conversão, ao trabalho, à escola, ao meio urbano, ou a aderirem a uma noção vaga e contraditória de *nação*, a substituir as administrações coloniais. Não bastava assim que os Papas e Reis reconhecessem que os índios tinham alma; uma vez constatada, agora era preciso instruí-la, educá-la, ensinar-lhe a língua do colonizador, transformá-la em instrumento da *cultura* (enquanto os braços e pernas o eram da *civilização*), o que nas versões mais recentes implica em instrumento de desenvolvimento do país, da economia, em melhores notas nos índices de desempenho escolar etc. Permaneceu a ideia de que há uma imagem (*Bild*) interior a ser formada, borrando assim as fronteiras entre os projetos religiosos e seculares de educação: se a noção de alma a ser salva já não cabia mais, serviu a noção de uma cultura e um intelecto a serem estimulados, refinados, “trazidos à luz”. A dimensão colonial dessa conversão cultural forçada é hoje pensada a partir de conceitos como a *colonialidade do saber* e o *racismo epistêmico*<sup>149</sup>, formulações relativamente recentes que tentam dar conta da eliminação dolosa de conhecimentos, chamada também de *epistemicídio* – correlato do etnocídio – sofrida pelas tradições culturais indígenas no processo da conquista, enquanto as instituições modernas do saber iam se implementando no continente. Paul Feyerabend, entretanto, já escrevera sobre esse assunto ao falar da interação, nem sempre pacífica, entre diferentes tradições (de conhecimento), quando uma impinge juízos de valor sobre a outra:

Tradições poderosas, que têm meios de obrigar as demais a adotar seus costumes, não estão muito interessadas no caráter relacional de juízos de valor (e os filósofos que as defendem têm a ajuda de alguns erros lógicos bastante elementares) e podem fazer que suas vítimas também se esqueçam disso (isso se chama “educação”). Mas

<sup>149</sup> Ver, por exemplo, as coletâneas “El giro decolonial” (CASTRO-GÓMES y GROSSFOGUEL, 2007) e “A colonialidade do saber” (LANDER, 2005), além de MIGNOLO (2000) e WALSH (2009). Para essa corrente teórica, a colonialidade seria o outro lado da modernidade europeia para as populações subjugadas, sua contraparte indissociável, uma vez que ambas são inauguradas a partir da conquista ibérica da América. A noção de *racismo epistêmico*, por sua vez, é desenvolvida por Ramón Grossfoguel (2007), após observar que no meio acadêmico “a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais” (p. 32).

deixem que as vítimas adquiram mais poder, deixem que elas ressuscitem as próprias tradições e a superioridade aparente desaparecerá como um sonho (bom ou mau, dependendo da tradição) (*op. cit.*, p. 13).

Segundo Feyerabend, a superioridade da ciência moderna não passa de mera presunção, jamais posta à prova, e além disso não há nada nela “ou em qualquer outra ideologia que as faça inerentemente libertadoras” (Idem, p. 94), podendo decair em dogmas e intolerância. Ao invés de pesquisas que permitissem a comparação entre diferentes métodos de pensamento, o que houve foi a supressão material dos portadores das outras culturas e a “colonização e supressão das ideias das tribos e nações colonizadas. As ideias foram substituídas, primeiro, pela religião do amor fraternal e, depois, pela religião da Ciência” (Idem, p. 127). Não bastaria, portanto, o acesso igual à uma *tradição* específica (no caso a dos brancos), mas, para construir o que Feyerabend chama de “uma sociedade livre”, deveríamos permitir que todas as tradições tenham acesso à educação e suas posições de poder.

Para reter-nos apenas à face escolar da colonização, as experiências traumáticas envolvendo a imposição de escolas, missões e internatos entre os indígenas estendem-se por todas as três Américas – e além, se pensarmos nos aborígenes australianos, nos Maoris neozelandeses e em outros *povos nativos* submetidos a invasões e dominações coloniais. No Canadá, por exemplo, as *First Nations* sofreram um violento processo de assimilacionismo e *genocídio cultural*, com a dissolução forçada de famílias cujas crianças eram retiradas e levadas para escolas residenciais, onde sofriam abusos e maus tratos (DYCK, 1997; BIERWERT, 2007). Por outro lado, relatos cada vez mais frequentes dão conta de reapropriações indígenas do sistema escolar, mediante os quais as *First Nations* passam por processos recentes de reconstrução e revitalização de seus sistemas culturais, identitários e sociais. Para isso, lançam mão de estratégias diversas, como tecnologias digitais (NIEZEN, 2009) ou o ensino superior e a parceria com universidades para a recriação de conselhos tribais e cortes de justiça local (MILLER, 2001). Essas reviravoltas são simultâneas às que ocorrem em outros países, assim como em Roraima (ver Capítulo II) e outras regiões do Brasil.

Intelectuais indígenas, uma parte dos quais professores de Antropologia ou de história e educação indígenas, também passaram a criticar a educação escolar anacrônica e autoritária que eles próprios vivenciaram quando eram pequenos. No Brasil o abismo entre teorias e práticas pedagógicas, ou entre a *escola real* e a *escola ideal*, é abordado pelo professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Gersem Baniwa, em sua tese de doutorado, a partir da própria experiência como aluno do internato salesiano (no rio Negro e em Manaus) por nove anos, período no qual visitava sua aldeia apenas durante as férias de meio e final de ano, sofrendo não apenas com o afastamento e a saudade, mas também com

violências físicas e morais:

A vida na escola-internato possibilitou conhecer e experimentar o lado cruel da vida no mundo branco: a disputa, a concorrência, a injustiça, a desigualdade, a violência, a falta de solidariedade, a falta de hospitalidade, o individualismo e o egoísmo. A vida de aldeia havia me ensinado a evitar e combater essas mazelas das pessoas, principalmente por ocasião dos ritos de iniciação, dos ritos do dabucuri e das atividades coletivas. Na aldeia quase tudo era compartilhado em família e na comunidade, ao contrário da missão, onde a comida, o pão, embora produzido pelos alunos indígenas, não podiam comer. Onde a casa dos padres construída pelos indígenas, mas não tinham acesso, não podendo dispor dela em caso de necessidade. Tudo isso, desde o início, me despertou forte sensação de injustiça, de desigualdade, uma vez que o cheiro do pãozinho e da comida me despertava uma sensação estranha, perguntando por que era assim, por que eu e meus colegas indígenas não podíamos partilhar daquilo. A resposta interna era: vou estudar, ainda que com muito sacrifício (e foi muito sacrifício), para um dia poder ter acesso àquele pãozinho e àquela comida. Num primeiro momento, induzido pelas pregações e promessas espirituais dos padres, tive certa vontade de ser religioso, mas logo descobri a contradição entre as pregações dos padres e suas práticas, pois pregavam hospitalidade, caridade, fraternidade, pureza, mas não praticavam nada disso. Ao contrário, não partilhavam suas casas, suas comidas (comiam de portas fechadas), exploravam e maltratavam/castigavam os índios. (BANIWA, 2011, p. 17).

Tonico Benites, por sua vez, relata como se deu a implementação de escolas de 1ª a 4ª série, entre os Kaiowá de Mato Grosso do Sul, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e por missionários da Missão Evangélica Caiuá, após a demarcação de oito minúsculas reservas no estado, entre os anos 1915 e 1928. Benites explica que o objetivo principal dessa política educacional era “evangelizar e civilizar” os Kaiowá, extinguindo sistematicamente sua identidade étnica e integrando-os à sociedade nacional. Isso acabou gerando revolta, frustração e desistências dos Kaiowá em relação à escola, pois não concordavam com as práticas dos professores/missionários:

a maioria dos professores era constituída de não-índios, fundamentalmente missionários. Nas escolas, eram utilizados procedimentos didáticos comuns à sociedade nacional, que não levavam em conta a diferença cultural

e a tradição de conhecimento das famílias kaiowá; tampouco interessava aos seus agentes missionários compreenderem essas especificidades. O modelo educacional foi implementado no sentido de sempre tentar impor o modo de viver e de educar do povo ocidental, isto é, introduzindo noções de higiene, vestimenta, hábitos comportamentais, regras de organização da vida e escolar e crenças religiosas, desrespeitando as tradições de conhecimento e os métodos educativos próprios dos indígenas.

Os materiais didáticos eram formulados para ensinar os alunos não índios na escola de orientação colonialista, com conteúdos abstratos, descontextualizados da realidade empírica. Além disso, os missionários ensinavam por meio da utilização de trechos bíblicos, e aplicavam os conteúdos de forma coercitiva, seguindo um regimento próprio. Em relação aos horários de ensino, eles eram totalmente alheios à realidade cotidiana dos Kaiowá (BENITES, 2012, p. 86).

Tanto Gersem Baniwa quanto Tónico Benites relatam experiências duras da escolarização em seus respectivos povos indígenas<sup>150</sup>. Ambos reconhecem, entretanto, que aprender o saber dos brancos (suas palavras e métodos, saber ler e escrever) é também uma estratégia para obter acesso, prestígio e poder nos ambientes não-indígenas, ou ao menos para tentar solucionar parte dos problemas gerados por esses ambientes: “Seria possível apropriar-se desses saberes a fim de buscar soluções para os seus interesses e os novos problemas que envolvem a palavra escrita, incluindo a ocupação de cargos que envolvem escolarização” (Idem, p. 89), aponta Benites, sugerindo uma aceitação da escola em sentido pragmático ou estratégico, e mesmo seletivo, ou seja: os Kaiowá incorporaram a escola como algo complementar, “não algo para ensinar-lhes o modelo de vida ideal, como decorre de algumas de suas práticas”, mas reconhecendo que a “função dela é somente ensinar as crianças interessadas a ler, escrever e contabilizar” (Idem, p. 99). Desses novos instrumentos de luta, aponta Benites, “[o] mais almejado e requerido [pelos famílias kaiowá] é ‘fazer falar o papel’ (*moñe’e kuationa*) e ‘fazer a palavra do papel’ (*japo kuationa ñe’ê*)” (Idem, p. 100)<sup>151</sup>. O

<sup>150</sup> Alcida Ramos (2013), ao comentar a mesma passagem da tese de Gersem Baniwa que cito acima, aponta para a correlação inesperada entre tal experiência traumática e a formação de intelectuais indígenas: “É como se o internato fosse a vida na aldeia retratada em negativo: o claro torna-se escuro, o escuro torna-se claro. No entanto, esse doloroso aprendizado operou o efeito dialético de transformar o jovem indígena num pensador crítico e competente. Antítese da comunidade, o internato forneceu o elemento-chave para criar a síntese do intelectual indígena engajado nos dois mundos. Esse elemento-chave é a educação. Não é por acaso que tantos indígenas se especializam em Educação” (p. 18).

<sup>151</sup> Tónico Benites relata que, apesar da franca oposição de algumas famílias à escola e das advertências dos xamãs kaiowá (*ñanderu*) quanto ao “brilho negativo do poder das palavras

problema parece estar justamente em conseguir lidar adequadamente com a presença da escola na comunidade e com os caminhos possíveis que ela abre, seja para o bem ou para o mal. Outro problema seria descobrir o quanto esses saberes (indígenas e ocidentais) são complementares e o quanto são incompatíveis, dado o histórico de repressão de um sobre o outro.

Recentemente, Gerssem Baniwa tem se destacado no estudo dos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil, incluindo a presença indígena no ensino superior. Gerssem Baniwa aponta este fenômeno como uma saída possível para as relações de dependência que povos indígenas mantêm com antropólogos, relações estas que, apesar de terem sido benéficas para as lutas indígenas em determinado período histórico no Brasil, acabaram por inviabilizar o verdadeiro protagonismo e a autonomia indígenas ao perpetuarem uma relação tutelar e paternalista. A formação em número cada vez maior de acadêmicos e profissionais indígenas, desta forma, passaria a ser vista como uma ameaça tanto aos postos de trabalho de assessores e consultores não-índios nas ONGs indigenistas, quanto às “velhas” lideranças indígenas acomodadas em “práticas viciadas de corrupção e autoritarismo” (BANIWA, 2009, p. 196). A formação de quadros indígenas, dessa forma, visaria atuar dentro e fora das Terras Indígenas, em problemas locais, ou integrando órgãos colegiados de formulação de políticas públicas voltadas para os povos indígenas:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas (...) têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões e grupos de trabalho ministeriais em áreas como a educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes.

escritas (*kuatia vera*)”, implicando em uma série de cuidados e restrições com o manuseio do papel, ler e escrever foram saberes incorporados pelos Kaiowá: “Nas aldeias, outro fato que deve ser considerado é que os ‘capitães’ e os integrantes de outras famílias passaram a receber várias palavras escritas dos não indígenas, como a Bíblia, livros, revistas e documentos, mas não conseguiam ‘fazer falar o papel’. Mas, por curiosidade, as crianças e os adultos começaram a manusear os livros e a Bíblia, interpretando as figuras e as fotos que estes traziam. Assim, as lideranças de cada família passaram a discutir e a pensar que seus membros mais jovens deveriam aprender a ler e a escrever, justamente para desvendar a fala, os significados e os saberes do não índio que se encontravam impregnados no papel. Desse modo, as famílias interpretavam que aprender a ler e a escrever seria também um modo de poder sagrado (*karai vera arandu*), além de um instrumento valioso no contato com os *karai*, na relação de trabalho (*changa*) e em transações comerciais, para não serem mais enganados (*pono je hose*)” (BENITES, 2012, p. 88).

Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (Idem, p. 198).

O ensino escolar como ferramenta útil na formação de jovens indígenas – uma parte dos quais se tornarão as lideranças em suas comunidades no futuro – é visto cada vez mais, por aqueles povos constrangidos pelo avanço de forças exógenas sobre suas terras e culturas, como uma necessidade premente, uma forma de dar continuidade a sua luta. O intelectual indígena canadense Taiaiake Alfred (do povo Kanien'kehá:ka, mais conhecidos por Mohawk, ou Moicanos), professor na Universidade de Victoria (Canadá), defende que as tradições indígenas geralmente compreendem uma visão do futuro, e, portanto, a situação atual da juventude indígena forneceria uma imagem cristalina do estado geral das comunidades. Taiaiake Alfred (1999) preocupa-se com o quadro atual desses futuros líderes, uma vez que os jovens indígenas, que já vivem um estágio transitório, marcado por imaturidade, indefinições e falta de recursos materiais, são os primeiros a sofrer com os problemas que atingem as comunidades, como alcoolismo, suicídios, pobreza, HIV, entre outros. Além disso, os jovens indígenas que se cansam dos modos tradicionais e procuram a cidade correm o risco de serem duplamente marginalizados, excluídos dos benefícios de ambas as sociedades. Para Taiaiake, a inserção dos jovens nas decisões que afetam seu futuro é um passo essencial para que sejam respeitados e empoderados. Os jovens, que tradicionalmente formam o corpo de guerreiros nas sociedades tribais e executam o que a comunidade decide, precisariam assim de uma nova arma para os tempos atuais: a educação: “A educação é o caminho para o conhecimento, a arma que nossos guerreiros precisam no século XXI. Enfrentar o Estado sem uma educação hoje seria como entrar em uma batalha contra a cavalaria com arco e flechas” (ALFRED, 1999 p. 133, *em tradução livre minha*). Taiaiake Alfred nota que tanto nas sociedades indígenas quanto na sociedade dominante há fortes inconsistências entre o sistema ideal (o mundo como deveria ser) e a realidade (o mundo como ele é). A educação, para ele, permite não só perceber essa distância mas também transformá-la, ativando o desejo humano básico de aproximar a realidade do ideal. Ambos os sistemas (ocidental e indígena), afirma Taiaiake Alfred, têm valores e princípios capazes de promover paz e relações harmoniosas, não havendo contradição intrínseca entre os valores básicos de indígenas e não-indígenas – apesar de serem constantemente deturpados e manipulados por interesses políticos e mecanismos de controle (Idem, p 32). A educação indígena, portanto, deveria se dar tanto no sentido convencional ocidental quanto de forma a *reenraizar os jovens em suas culturas tradicionais* – um ideal a ser almejado pelos povos indígenas, mas ainda distante da realidade na maior parte dos casos:

Com o tempo, tal educação irá produzir uma nova

geração de líderes saudáveis e altamente qualificados, que estarão aptos a interagir com a sociedade dominante em mutação a partir de uma força enraizada na confiança cultural. Esses líderes praticarão um novo estilo de política indígena que irá rejeitar os pressupostos e mentalidades coloniais que permitiram que a dominação estatal continuasse. Irá reconhecer e fazer frente aos esforços do Estado para cooptar, dividir e conquistar comunidades. Será fundada na sabedoria essencial da tradição. Irá mesclar o respeito à sabedoria ancestral com o compromisso de viver de acordo com seu exemplo (Idem, p. 133).

Outra acadêmica indígena da América do Norte, Angela Cavender Wilson, do povo Dakota, professora de história indígena na Universidade do Arizona (EUA), afirma algo semelhante quando fala em *recuperar os conhecimentos indígenas*, na esperança de que, ao entrar na academia, os intelectuais indígenas possam melhorar a situação atual de seus povos, após séculos de dominação e colonialismo. Influenciada pelas ideias de Frantz Fanon e de Paulo Freire, Wilson defende a descolonização das estruturas simbólicas e educacionais por meio de uma práxis transformadora e libertadora. Esses autores, segundo ela, deram-lhe uma linguagem para articular a sua própria luta, embora reconheça diferenças marcantes entre as bases conceituais em que eles escreveram suas teses e as estratégias indígenas de descolonização: “Uma reafirmação dos fundamentos epistemológicos e ontológicos indígenas, então, na contemporaneidade, oferece uma forma central de resistência às forças coloniais que os têm consistente e metodicamente denegrado e silenciado” (WILSON, 2004, p. 71, *em tradução aproximada minha*). A partir dessa perspectiva, algumas inadequações ou “fracassos” das comunidades indígenas atuais frente aos modos ocidentais de conhecimento, como os indicadores de evasão escolar, podem ser vistos de outra maneira, não mais de um ponto de vista estatal interessado em administrar os índices:

Por exemplo, o administrador tribal em minha reserva natal estimou em 2002 que nossos jovens tinham uma taxa de evasão de oitenta por cento na escola pública da cidade que margeia a nossa reserva. Enquanto um currículo escolar racista não é de forma alguma o único fator a influenciar essa estatística ultrajante, é certamente um fator importante. A negação dolorosa de si mesmo necessária para muitos para ter sucesso nas instituições acadêmicas brancas tem sido mencionada por alguns estudiosos como “suicídio racial forçado”, indicando a extensão da violência à identidade das crianças (Idem, p. 80).

Angela C. Wilson, contudo, não deixa de fazer eco com a postura de muitos outros intelectuais e líderes indígenas frente ao ensino escolar e acadêmico. De um dos mais potentes e capilarizados instrumentos de colonização, esse conjunto de ambientes, técnicas, formas e recursos educacionais pode vir a ser (e vem sendo) transformado em ferramentas de emancipação das comunidades, ajudando a firmar um lugar para os conhecimentos indígenas dentro dessas mesmas instituições que os haviam suprimido sistematicamente. As formas indígenas de ver, ser, pensar e agir são, segundo Wilson, necessariamente um desafio para a sociedade dominante, dado o histórico de proibições e perseguições a que foram por esta submetidos. Daí o papel crucial exercido pelos intelectuais indígenas ao se apropriarem dessas novas ferramentas:

Enquanto acadêmicos indígenas, estamos em condição de usar nossa pesquisa acadêmica e capacidades de escrita (assim como os recursos acadêmicos disponíveis) para contribuir com a recuperação do conhecimento indígena. No entanto, isso apresenta o seu desafio particular, já que a academia historicamente não tem valorizado ou respeitado o nosso conhecimento. Frequentemente, a universidade aceitou apenas aquilo que pôde apropriar para propósitos coloniais (o campo da antropologia sozinho, notório por sua coleta de dados indígenas, oferece infindáveis exemplos disso) e dispensou qualquer conhecimento que desafiasse o status quo e as formas ocidentais de saber. Enquanto acadêmicos indígenas, nós simplesmente não podemos rejeitar aquilo que é inaceitável para a academia (porque nós valorizamos todo o conhecimento indígena), portanto nossa tarefa é desafiar a academia enquanto um agente do colonialismo e entalhar um lugar para nossas próprias tradições enquanto temas legítimos de estudo acadêmico, mas em nossos próprios termos (Idem, p. 73).

Esse sentimento generalizado entre povos indígenas e alguns de seus intelectuais, a respeito dos potenciais benefícios e do fortalecimento obtidos com a escolarização e com o ingresso nas universidades, é acompanhado, todavia, pela constante crítica aos métodos autoritários e lineares da educação ocidental e pela defesa cada vez maior do reconhecimento e da valorização do pensamento indígena nos espaços institucionais. Assim também avaliou o intelectual indígena norte-americano Donald L. Fixico, que é professor de história indígena na Universidade do Kansas (EUA). Fixico está interessado em averiguar a permanência da *mente indígena* em um *mundo linear* (ocidental), apontando os contrastes entre um e outro modos de pensamento. Mesmo sem querer sobrepor um modelo genérico e abstrato de intelectualismo indígena às diversas culturas nativas existentes, Fixico aponta

certas características do pensamento indígena que são negligenciadas pela linearidade do pensamento moderno: O *método circular* (que não se confunde com movimento circular, remetendo mais à imagem de raios de uma roda, em que vários elementos explicativos ou ilustrativos convergem para o ponto focal da discussão) é uma dessas características: “A mente linear procura por causa e efeito, e a mente indígena procura compreender relações” (FIXICO, 2003, p. 8, *em tradução livre minha*). As guerras entre índios e brancos, portanto, teriam sido mais do que apenas pela terra, elas seriam guerras de mentes (Idem, p. 15).

Fixico propõe-se a contar a história dos povos indígenas norteamericanos do ponto de vista deles, ou seja, mostrar uma visão “a partir do outro lado da ponte, ou do lado indígena da equação índio-branco” (Idem, p. 9). A experiência dos internatos junto aos povos indígenas é por ele retratada como uma tentativa de usurpação do pensamento nativo, relatando uma série de humilhações sofridas por indígenas em sala de aula. Ocorre que, apesar dos esforços do governo com seus internatos, estes não conseguiram eliminar a mente indígena de forma permanente, nem a transformar definitivamente em um pensamento branco:

A mente dos indígenas americanos tradicionais está embebida na cultura tradicional do povo. Quando professores não-índios lecionam para estudantes indígenas, surge um problema. O professor falhou em reconhecer a lógica diferente do indígena e o *ethos* único da mente indígena. Como resultado, internatos federais ou religiosos puniram os estudantes indígenas por praticarem seus costumes tibais e por falarem suas línguas nativas. Esse tratamento tem uma longa história que vem sendo documentada por estudiosos. Infelizmente, o aprendizado da língua inglesa por estudantes indígenas fez com que esquecessem suas línguas nativas. Convencionalmente, isso é visto como progresso e sinal de avanço, mas nunca se olha para trás para refletir sobre o que foi perdido. Em resposta, os funcionários das escolas se depararam com uma resiliência do intelecto indígena e os estudantes indígenas resistiram a virar estudantes não-indígenas. Eles começaram a ver uma perspectiva dual a partir da combinação de sua lógica nativa com a mente linear. Como resultado, a sobrevivência de ideias, perspectiva e do pensamento indígena permaneceu incrustada na mente dos índios americanos (Idem, p. 84).

Outra intelectual indígena, Linda Tuhiwai Smith, do povo Maori, professora de educação indígena na Universidade de Waikato, na Nova Zelândia, faz uma profunda crítica dos métodos de pesquisa e conhecimento

ocidentais quando aplicados aos povos indígenas, notando que tais situações estão inextricavelmente ligadas ao imperialismo e colonialismo europeus. “Pesquisa”, portanto, seria uma das palavras mais malvistas no vocabulário indígena global, uma vez que remete a pessoas que chegam de fora vasculhando vidas, histórias, corpos, comunidades e tudo aquilo que consideram seu “objeto de estudo”, além de ser uma prática que frequentemente leva a acusações de exploração e abuso da hospitalidade e generosidade indígenas. Smith alia seu olhar de intelectual nativa a um conceitual teórico que vai de críticos internos ao pensamento ocidental e às ciências sociais, como Michel Foucault e Georg Stocking Jr., a autores pós-coloniais como Edward Said e Gayatri Spivak<sup>152</sup>. Novas concepções de tempo, espaço, relação com a terra e entre pessoas, por exemplo, foram impostas aos indígenas no processo de ocupação colonial, que se dava tanto sobre a terra e os recursos físicos quanto sobre as formas de ver, nomear, pensar e relacionar-se com o mundo:

Renomear a terra foi provavelmente tão ideologicamente poderoso quanto modificar a terra. Crianças indígenas na escola, por exemplo, tiveram que aprender os novos nomes de lugares em que eles e seus pais viviam há gerações. Estes eram os nomes que apareciam nos mapas e que eram utilizados em comunicações oficiais. Essa terra recém-nomeada tornou-se cada vez mais desconectada das canções e cantos usados pelos povos indígenas para traçar suas histórias, trazer à tona elementos espirituais ou realizar as cerimônias mais simples. Mais significativamente, contudo, o espaço foi tomado das culturas indígenas e depois “dado de volta” [*‘gifted back’*] como reservas, bolsões reservados de terra para povos indígenas que antes possuíam ela toda (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 51, em tradução livre minha).

A disciplina, por exemplo, valor tão caro a tantos educadores e humanistas da modernidade, é desconstruída por Tuhiwai Smith sob uma perspectiva foucaultiana, agora enquanto forma de dominação, remetendo às tecnologias sociais desenvolvidas na modernidade para controlar pessoas e corpos. A escola, juntamente com outras *instituições disciplinares* como o hospital, a prisão, o quartel etc, seria um desses lugares em que o exercício do poder se dá pelo controle dos corpos, por meio de intensos regimes disciplinares. Esse aspecto da educação fica evidente nos relatos dos indígenas que vivenciaram processos de escolarização, basta reparar na ênfase que esses autores (como Benites, Baniwa, Fixico e outros) dão

<sup>152</sup> Não sem contradições, autores como Spivak e Said escrevem e refletem sobre suas sociedades não-ocidentais desde os Estados Unidos, dirigindo-se e dialogando sobretudo com o meio acadêmico norte-americano e adotando suas linguagens e modos (ver a crítica feita por Sílvia Rivera Cusicanqui, citada mais à frente).

aos mecanismos físicos utilizados por professores e missionários, como castigos corporais, restrição à alimentação e à circulação pelo espaço escolar, horários e rotina rígidos, noções de higiene e vestimenta adequadas, o afastamento, o isolamento e a imposição de hábitos comportamentais em geral. Ocorre que, para os modos de vida indígenas, inserir esse controle físico sobre corpos e comportamentos implicava em alterar também as suas relações mais profundas com o conhecimento, modificando bruscamente noções e procedimentos básicos da compreensão do mundo. Tuhiwai Smith demonstra a face colonial da disciplina sobre o conhecimento indígena:

A colonização do Outro através da disciplina tem vários significados diferentes. Em termos da forma como o conhecimento foi usado para disciplinar o colonizado, ele funcionou de várias maneiras. As formas mais óbvias de disciplina foram a exclusão, a marginalização e a negação. As formas indígenas de conhecimento foram excluídas e marginalizadas. Isso aconteceu com as visões indígenas sobre a terra, por exemplo, através da imposição forçada de títulos de propriedade, do confisco legal de terras como punição às rebeliões indígenas, ou redefinindo a terra como “terra improdutiva” ou “terra vazia” e depois tomando-a. Foucault sugere que uma das formas de distribuir a disciplina era o enclausuramento. Esse é o outro lado da exclusão, no qual as margens são clausuras: terras reservadas são clausuras, a escola enclausura, mas para enclausurar ela também exclui, tem algo do lado de fora. Disciplina é também segmentação, separação de indivíduos e compartimentalização de espaços. Isso permitiu supervisionar com eficiência e realizar simultâneas distinções entre os indivíduos. Essa forma de disciplina funcionou no nível do currículo, por exemplo, como um mecanismo para selecionar as crianças e meninas “nativas” para o trabalho doméstico e manual. Funcionou também no nível de avaliação, com testes normativos formulados em torno do capital linguístico e cultural da classe média branca (Idem, p. 68).

Silvia Rivera Cusicanqui, por sua vez, é uma intelectual boliviana de origem aymara, identificando-se ora como indígena ora como, na língua aymara, *ch'ixi* (conceito nativo para mestiça). A crítica que Cusicanqui faz destina-se tanto aos modos coloniais de dominação (incluindo o *colonialismo interno* das elites locais, por vezes mais perversas do que seu original europeu, mesmo que caricaturas deste) quanto ao debate atual sobre “pós-colonialismo” e a “geopolítica do conhecimento”, cujo jargão e aparato conceitual foi cunhado no âmbito dos estudos culturais das universidades norte-americanas, a partir da adoção das ideias dos *estudos subalternos*,

sobre a América Latina. Tais centros de excelência, verdadeiros palácios do conhecimento de onde saem as ideias dominantes, estariam implementando uma política de ideias, salários e *status* acadêmico que produziria uma estrutura vertical, de “triângulos sem base”, entre as universidades do Norte e do Sul:

esta nova estrutura de poder acadêmico se realiza na prática através de uma rede de professores convidados e visitantes entre universidades e através do fluxo – de sul a norte – de estudantes indígenas ou afrodescendentes da Bolívia, Peru e Equador, que se encarregam de sustentar o multiculturalismo teórico, racializado e exotizante das academias (CUSICANQUI, 2010 p. 65, *em tradução livre minha*).

Silvia Cusicanqui, que é professora da Universidade Maior de San Andrés, em La Paz, critica a transformação das pautas políticas indígenas e dos debates locais (bolivianos, no seu caso) em discursos entronizados no meio acadêmico a partir de certos intelectuais que, embora latino-americanos, estão estabelecidos em instituições do mundo anglo-saxão, formando assim um novo cânone disciplinar, “um pequeno império dentro do império”, e suplantando as populações indígenas e autores locais com discursos essencialistas e historicistas. Nossas universidades, segundo ela, estariam conectadas a esses grandes centros de poder por meio de uma estrutura arborescente, em que a desigualdade entre os polos é crescente: “a medida que se agudiza a crise das universidades públicas na América Latina, o tipo de estrutura que descrevemos se presta muito bem ao exercício do clientelismo como modo de dominação colonial” (Idem, p. 66). Tal estrutura clientelista do meio acadêmico, como proposta por Cusicanqui, seria baseada na distribuição desigual de recursos que fluem das universidades do norte: do acadêmico anglo-saxão para o latino-americano; destes (que aos olhos dos indígenas podem não ter muita diferença entre si) aos acadêmicos indígenas; e destes, poderíamos supor, aos demais indígenas.

Aparentemente, Cusicanqui é coerente com sua crítica e busca aplicar aquilo que defende na teoria. Ao propor uma *sociologia da imagem* para compreender a história colonial andina, a professora aymara sugere que, no colonialismo, as palavras servem menos para designar do que para encobrir, o que explicaria como as ideologias igualitárias do período republicano resultaram em perda de direitos para a maioria da população: “Deste modo, as palavras se converteram em um registro ficcional, encoberto por eufemismos que velam a realidade ao invés de designá-la” (Idem, p. 19). Isso explica também por que assuntos como o racismo são tratados como tabu em nossos tempos, apesar dos episódios recentes marcados por demonstrações coletivas de racismo (referia-se aos protestos da elite branca

em Cochabamba em 2007 e em Sucre em 2008). As imagens, portanto, permitiriam reduzir as lacunas entre o “castelhano culto” e a fala coloquial dos estudantes em suas aulas (em sua maioria migrantes e de origem aymara ou quéchua), além de resolver o impasse entre a experiência visual destes e suas dificuldades em se expressar em “castelhano acadêmico” (CUSICANQUI, 2010, p 20-1).

Abordando o trabalho de Felipe Huaman Poma de Ayala (cronista indígena que viveu entre os séculos XVI e XVII e autor de *Primeira nova crônica e bom governo*, manuscrito de mais de mil páginas que permaneceu desconhecido dos modernos até ser redescoberto em uma biblioteca em Copenhagen, em 1908) e suas diversas ilustrações dos modos de vida andinos, Cusicanqui enxerga tanto um retrato do mundo colonial quanto a expressão de um conjunto de saberes indígenas que sobreviveram nesses desenhos, mesmo que sob roupagens católicas – como um calendário de atividades rituais e produtivas que segue a contagem gregoriana dos meses. Tais imagens dão testemunho de uma organização social fundada na terra, evidenciando “a centralidade da comida e do trabalho produtivo no ordenamento cósmico indígena” (Idem, p. 22) e esboçando o que seria uma *teorização visual do sistema colonial*, ao denunciar a desordem, caos e hecatombe trazidos pela invasão espanhola<sup>153</sup> e pela noção de trabalho como castigo, “que atravessa o pensamento ocidental, desde a Bíblia até as ideias de pensadores marxistas como Enrique Dussel” (Idem, p. 26). Tais imagens seriam mais interpretativas do que descritivas, trazendo juízos éticos e valorativos que poderiam iluminar certos problemas do presente (numa visão benjaminiana) como as novas formas de imperialismo. Às imagens dos grandes líderes incas (Atawalpa e Tupaq Amaru) decapitados – simbolizando a radicalidade destruidora da conquista e colonização – Poma de Ayala oferece a figura contrastante do *Índio Poeta e Astrólogo*, um guardião do conhecimento, sabedor dos ciclos ligados à produção de comida, capaz de percorrer o mundo e de ler e interpretar os sinais do tempo-espaço:

Este é um poeta no sentido aristotélico do termo: criador do mundo, produtor dos alimentos, conhecedor dos ciclos do cosmo. E esta *poiesis* do mundo, que se realiza na caminhada, nos *Kipus* que registram a memória e as regularidades dos ciclos astrais, aparece-nos como uma evidência e uma proposta. A alteridade indígena pode ser vista como uma nova universalidade, que se opõe ao caos e à destruição colonial do mundo e da vida. Dos tempos antigos até o presente, são as tecedoras e os poetas-astrólogos das comunidades e povos, os que nos revelam essa trama alternativa e subversiva de saberes e de práticas capazes de restaurar o mundo e devolvê-lo ao seu próprio curso (Idem, p. 33).

<sup>153</sup> Ver também Quea, 2013, disponível em: <http://www.elhablador.com/Guaman.htm>.

A postura esperançosa desses pensadores indígenas ao defenderem a construção de sistemas educacionais e de pensamento nativo (não só através de escolas e universidades indígenas, mas de iniciativas como a realização de oficinas e publicações, por eles mesmos, de gramáticas, enciclopédias, materiais e jogos didáticos, manuais e registros históricos, coletâneas de mitos etc.) contrasta com o olhar cético e pessimista de muitos antropólogos a respeito da possibilidade de se “institucionalizar” os conhecimentos indígenas, principalmente no que diz respeito à escola. Na verdade, qualquer menção a esta ideia chega a provocar arrepios naqueles etnólogos acostumados a projetar nos indígenas os seus ideais libertários de uma “sociedade contra o Estado” – uma noção que defendo na introdução deste livro, porém menos para afastar do que para aproximar os nossos mundos através desse “princípio ativo” igualitário, potencialmente presente em qualquer sociedade.

Bento Prado Jr. (1980), ao comentar sobre os impactos teóricos e práticos que as revoltas estudantis de 1968 tiveram na política e especialmente na política educacional, afirmava que, antes desse ano fatídico, a escola era pensada por filósofos e pedagogos (de direita e de esquerda) que discutiam apenas os estilos e as estratégias educacionais mais eficazes, sem a questionarem enquanto *boa instituição*, ou seja, enquanto “meio e instrumento de instauração da *boa sociedade* (...) – ignorando que o respeito pelas instituições, enquanto tais, na sua inércia, é o começo do conformismo e o fim do pensamento” (p. 12). A partir de 1968, aponta Prado Jr., pelo menos entre alguns autores de esquerda, a instituição da escola deixa de figurar no caminho obrigatório para a construção de uma sociedade melhor, havendo inclusive quem defendesse a sua extinção. O otimismo iluminista que via a escola enquanto formadora do indivíduo e da sociedade passa a ser demolido após a constatação de que a escola trabalharia “a serviço” do capitalismo, chancelando e reproduzindo desigualdades sociais prévias, como apontaram Bourdieu e Passeron (*op. cit.*, ver Capítulo III). Mas Prado Jr. parece descontente com as insuficiências e limitações de tal questionamento, afirmando que a “lição” de 1968 não foi bem digerida: “Insensivelmente acabamos por retornar à filosofia das luzes, ao saudoso otimismo político e pedagógico que fazia, da difusão das idéias e da instrução, condição necessária e suficiente para a reestruturação da sociedade, segundo os princípios da justiça e da razão” (PRADO JR., 1980, p. 29). Seria absurdo, entretanto, supor a existência de “índios iluministas” por haver entre os povos indígenas aqueles que defendem a escola enquanto instrumento de emancipação. Se para os filósofos europeus do século XVIII tratava-se de defender a formação educacional contra o que eles diziam ser o obscurantismo da tradição (sobretudo religiosa), o que presenciamos hoje e nos autores indígenas aqui citados é uma crítica descolonizadora que passa pela retomada de suas tradições, por anos reprimidas pelo ensino oficial.

Abundam na literatura antropológica os exemplos de iniciativas

fracassadas envolvendo a educação escolar indígena, sugerindo menos uma incapacidade dos indígenas em se adequarem à escola do que a vontade de antropólogos de apontar (ou apostar nas inadequações da escola em geral ou em relação às culturas indígenas. Essa diferença de perspectiva foi notada por Dominique Tilkin Gallois ao avaliar o Seminário *Políticas culturais e povos indígenas. A escola e outros problemas*, realizado na USP em 2013, ressaltando o contraste entre a angústia dos antropólogos em relação aos “problemas da escola” e a postura proativa e persistente dos indígenas em relação a esses mesmos problemas: “Ao contrário dos educadores e antropólogos não indígenas presentes, os índios não apresentaram uma crítica tão radical ao fracasso da escola diferenciada, nem colocaram em cheque a noção de ‘interculturalidade’, tópico central nas análises dos demais” (GALLOIS, 2014, p. 511). Dentre os exemplos indígenas que se contrapõem às *narrativas do fracasso* preferidas pelos brancos, destaco a realização periódica, pelos Kaingang, dos *Encontros dos Kujà*, cuja sexta edição ocorreu em 2016<sup>154</sup>. Nesses encontros, uma reunião dos pajés/líderes espirituais do povo Kaingang para refletir sobre seus problemas atuais, a educação escolar é objeto de debate e resoluções. Ali, os *kujà* defendem que

seus conhecimentos e práticas devem ser considerados na formulação de currículos de formação de profissionais da área da saúde indígena, especialmente agentes indígenas de saúde, em cujos cursos de formação devem ser previstos espaços adequados a participação dos *kujà*, cujo formato propositivo deve partir dos próprios preceitos kaingang. Igualmente, o *kujà* deve ser considerado na formulação e implementação dos projetos político-pedagógicos das escolas kaingang e, no contexto da educação escolar indígena de modo mais amplo, deve ter presença prevista nos espaços das universidades públicas, cada vez mais frequentadas por estudantes indígenas (CASTRO FREITAS; SANTOS ROKÄG, 2007, p. 215-6)

É evidente que alguns conhecimentos não devam ser acessíveis a todos, nem universalizáveis como propõe o ideal moderno de escolarização ocidental (embora nem perto de ser realizado na maioria dos países). Mas assim como nem todos os jovens estão preparados ou predispostos a receber saberes xamânicos, nem todos serão capazes ou terão vontade de exercer a medicina ou de projetar aviões – mesmo que tais conhecimentos beneficiem a um público bem mais amplo do que o seletivo grupo que os domina e, portanto, mereçam ter continuidade. Porém o que parece emergir dos intelectuais

<sup>154</sup> Ver a notícia “VI encontro dos Kujã Kaingang: ‘nossa força ancestral nos encoraja a lutar’”, na página do CIMI: [http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo\\_id=9055&action=read](http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=9055&action=read).

indígenas aqui citados é a ideia comum de que os saberes indígenas podem construir tramas alternativas, engajamentos e práticas descolonizadoras e revitalizações profundas em suas sociedades ao serem transmitidos para as novas gerações. O que eles estão propondo, para retomar uma figura que utilizei no segundo capítulo, é fazer a máquina (que é a escola, e pode vir a ser a universidade) girar no sentido contrário ao que vinha acontecendo.

#### 6.4. Transformações indígenas

A noção antropológica de transformação tenta dar conta da coexistência entre permanência e mudança nas sociedades indígenas, coexistência esta que se constata seja comparando-as entre si<sup>155</sup> ou detendo-se em uma só delas ao longo do tempo. A ideia de que os povos indígenas estariam passando por um “aquecimento” de suas sociedades, como escreveu Lévi-Strauss, já foi tratada no Capítulo II. Para além da oposição entre sociedades “frias” e “quentes”, ou de uma tardia reação anticolonial dos grupos indígenas, o que estava em jogo nessa formulação de Lévi-Strauss era outro binômio: *mito* e *história*, como modos opostos de percepção e construção representativa dos fenômenos sociais por que passam as diferentes sociedades. O contraste entre a variabilidade irregular e imprevisível da história e a ordem lógica e estrutural do mito (ou aquilo que Oscar Calavia Sáez, 2008, define como a oposição entre *ideográfico* e *nomotético*) marcou boa parte do projeto inicial da obra de Lévi-Strauss em busca de regularidades, fórmulas e conceitos universalizáveis (como no parentesco, nos mitos, nas classificações totêmicas), daí sua atração explícita pela linguística e a construção de “gramáticas” de relações, modelos estruturais etc.

O apego a essa antítese *estabilidade vs. mudança*, ou *história vs. estrutura*, já foi objeto de algumas críticas, penso que a principal delas vindo de Marshall Sahlins (2003; 2008), que demonstrou cabalmente o quanto essas dicotomias são reificações das ciências sociais acadêmicas, dando ao menos um exemplo em que elas não se excluem mutuamente:

A história havaiana está, toda ela, baseada na estrutura, na ordenação sistemática de circunstâncias contingentes, ao mesmo tempo que a estrutura havaiana provou ser histórica.

<sup>155</sup> As estruturas sociais e os mitos, não à toa, figuram entre o material preferido de etnólogos como Claude Lévi-Strauss, uma vez que servem muito bem a esse tipo de comparação: “Como se sabe, os mitos se transformam. Tais transformações ocorrem entre uma variante e outra do mesmo mito, entre um mito e outro, entre uma sociedade e outra para os mesmos mitos ou mitos diferentes e afetam ora a armação, ora o código, ora a mensagem do mito, mas sem que este deixe de existir enquanto tal. Elas respeitam, portanto, uma espécie de princípio de conservação da matéria mítica, segundo o qual, de qualquer mito sempre pode sair outro mito” (LÉVI-STRAUSS [1971], 2013, p. 287).

O que, então, acontece com a oposição corolária entre estabilidade e mudança? O pensamento ocidental pressupõe, mais uma vez, que estas sejam antitéticas: contrários lógicos e ontológicos. Efeitos culturais são identificados enquanto contínuos com o passado, ou descontínuos, como se existissem tipos alternativos de realidade fenomenal, em distribuição complementar em qualquer espaço cultural. Essa distinção atravessa em profundidade uma série inteira de categorias elementares organizadoras do saber comum: o estático vs. o dinâmico, ser vs. devir, estado vs. ação, condição vs. processo e, - por que não incluir? – substantivo em oposição a verbo. A partir desse ponto, resta apenas um pequeno passo lógico até confundir história com mudança, como se a persistência da estrutura através do tempo (pensemos na *pensée sauvage*) não fosse histórica. Porém, mais uma vez, a cultura havaiana não é a única em demonstrar que a cultura funciona como uma *síntese* de estabilidade e mudança, de passado e presente, de diacronia e sincronia (SAHLINS, 2003, p. 180).

O interessante da crítica de Sahlins é que ele não cai na armadilha de simplesmente defender um dos lados da contraposição que ele mesmo critica, ou seja, sua crítica não é uma mera argumentação de como a cultura havaiana mudou ao longo do tempo, ou de como também ela é marcada pela história, mas ataca justamente esse falso embate entre mudança e estrutura. Em outro livro, Sahlins (2008) escreve que “toda transformação estrutural envolve reprodução estrutural, se não também o contrário” (p. 126) e afirma que esses efeitos, apesar de poderem ser observados privilegiadamente “em situações de contato cultural”, não são “exclusivos dessas situações”, uma vez que “tanto a mudança quanto a resistência à mudança são elas mesmas assuntos históricos” (Idem). Porém cabe perguntar se de fato Lévi-Strauss confiava tanto nessas oposições, ou se é lícito afirmar que ele não estava muito interessado no que é dinâmico, no devir e no processo, optando pelo que é estático e pela descrição de estados e condições. Em sua vasta obra, podem-se encontrar elementos para defender que sim ou que não. Tomo partido dos que reforçam a ideia de que não, Lévi-Strauss não via as coisas de maneira tão simples, como neste belo trecho do Prefácio de *História de Lince*:

Durante alguns séculos, a ciência foi dominada pela idéia de um tempo reversível, de um universo imutável em que o passado e o futuro eram idênticos de direito. Só restava a história para servir de refúgio ao pensamento mítico. E eis que ficamos sabendo, primeiramente pela teoria da evolução e depois pela nova cosmologia, que o

universo e a vida também estão na história; que tiveram um começo e estão entregues ao devir (LÉVI-STRAUSS, 1993b, p. 11).

O trecho acima não parece apontar para qualquer preferência por um universo estático, a-histórico, de “formas eternas” a que muitos de seus críticos se referiram. Pelo contrário, Lévi-Strauss descreve um universo entregue ao devir, fugindo à estabilidade de certas divisões reducionistas. Ele faz notar que, ao mesmo tempo que novas descobertas científicas tornam nossa concepção do universo cada vez mais dinâmica – e que, nos termos aqui propostos, poderia se traduzir também por *histórica* – é justamente a linguagem científica dos físicos, dos bioquímicos, com seus cálculos e experiências inacessíveis ao “homem comum”, que traz de volta algo que a ciência sempre pretendeu superar: o sobrenatural e o pensamento mítico<sup>156</sup>. Mas para além desses empréstimos que a ciência faz aos “velhos modos de pensar”, é sobre o pensamento indígena que Lévi-Strauss continua interessado em *História de Lince*, voltando sua atenção sobretudo para um elemento constante nos mitos ameríndios: os dualismos, ou aquilo que ele denominou como “a ideologia bipartida dos ameríndios”:

hoje é possível remontar às fontes filosóficas e éticas do dualismo ameríndio. Ele se inspira, parece-me, numa abertura para o outro que se manifestou com toda a clareza quando dos primeiros contatos com os brancos, embora estes fossem animados e disposições bem contrárias (Idem, p. 14).

Esta peculiaridade, que comumente aparece na forma de dois irmãos gêmeos míticos fundadores (ver também Egon Schaden, 1988, p. 87), ao invés de um sistema estanque de oposições em equilíbrio, indicaria na verdade um constante movimento de abertura, promovido pelo “desequilíbrio dinâmico entre termos – seres, elementos, grupos sociais – que seria tentador repartir em pares, pois que, à primeira vista, e considerados dois a dois, parecem equivalentes, iguais, às vezes até mesmo idênticos” (Idem, p. 214). Tal característica estaria presente tanto na ideologia indígena, por meio de

<sup>156</sup> Nesse aspecto, não se trata apenas de fazer dialogarem com o mito e história, mas também de reaproximar mito e ciência. “Para o homem, volta a existir, portanto, um mundo sobrenatural. Os cálculos e experiências dos físicos certamente demonstram sua realidade. Mas essas experiências só adquirem sentido quando transcritas em linguagem matemática. Aos olhos dos leigos (ou seja, de quase toda a humanidade), esse mundo sobrenatural apresenta as mesmas propriedades que o dos mitos: tudo acontece de um modo diferente do que no mundo comum e, freqüentemente, ao inverso. Para o homem comum – todos nós – esse mundo permanece inatingível, exceto pelo viés de velhos modos de pensar que o especialista consente em restaurar para o nosso uso (e às vezes, infelizmente, para o seu próprio). Do modo mais inesperado, é o diálogo com a ciência que torna o pensamento mítico novamente atual” (LÉVI-STRAUSS, 1993b, p. 12).

seus mitos, quanto em algumas de suas formas de organização social, como no Brasil central<sup>157</sup>. Os Bororo, por exemplo, tiram seu dinamismo justamente “do jogo entre a reciprocidade e a hierarquia” (Idem, p. 213) que ocorre entre metades apenas aparentemente idênticas em direitos e obrigações. Não estando mais em busca de fenômenos universais, Lévi-Strauss diz apenas constatar que os povos indígenas espalhados por todo o continente americano “escolheram explicar o mundo pelo modelo de um dualismo em perpétuo desequilíbrio, cujos estados sucessivos se embutem uns nos outros: dualismo que se expressa de modo coerente, ora na mitologia, ora na organização social, ora em ambas” (Idem, p. 215).

A ideia de que as formas míticas do pensamento ameríndio são fluidas, de que suas oposições estruturantes “degeneram” em outras, indefinidamente, levou a uma interpretação *pós-estruturalista*<sup>158</sup> deste que foi o maior dos estruturalistas. A preferência pelas assimetrias e diferenças internas enquanto positividade, ressaltando aspectos de um dinamismo criador, foi notada por Gilles Deleuze, a partir da repetição de motivos como na decoração, da qual a pintura corporal indígena é o grande exemplo:

uma figura encontra-se reproduzida sob um conceito absolutamente idêntico. Mas, na realidade, o artista não procede assim. Ele não justapõe exemplares da figura; a cada vez, ele combina um elemento de um exemplar com outro elemento de um exemplar seguinte. No processo dinâmico da construção, ele introduz um desequilíbrio, uma instabilidade, uma dissimetria, uma espécie de abertura, e tudo isto só será conjurado no efeito total. Comentando um tal caso, Lévi-Strauss escreve [em *Tristes Trópicos*, sobre o estilo de pintura corporal das mulheres kadiwéu]: “Estes elementos imbricam-se ao se desengatarem uns dos outros, e é somente no final

<sup>157</sup> “Desde os anos 1930 quando Lévi-Strauss esteve entre os Bororo do rio Vermelho (...) o caráter dualista da organização social e do pensamento indígena passou a ser estudado sistematicamente por antropólogos que elegeram os grupos Jê do Brasil central como uma espécie de modelo ideal das organizações dualistas. Via de regra, nos grupos Jê o formato circular das aldeias e as linhas norte – sul e leste – oeste que cortam o plano circular das mesmas em eixos diametrais (...) têm, em alguns casos, relações com o universo simbólico e social dessas populações” (MANO, 2009, p. 193). Cabe lembrar, contudo, das ressalvas que o próprio Lévi-Strauss já fazia ao modelo dualista dada a quantidade de assimetrias, anomalias, irregularidades e contradições encontradas, propondo inclusive “tratar as formas aparentes de dualismo como distorções superficiais de estruturas cuja natureza real é outra, e muito mais complicada” (LÉVI-STRAUSS [1956], 2008, p. 177).

<sup>158</sup> Para uma aproximação de Deleuze com a antropologia, ver Viveiros de Castro, 2007, onde este defende que alguns dos teóricos mais inovadores da disciplina nas últimas duas (ou três) décadas, como Bruno Latour, Marilyn Strathern e Roy Wagner (e aos quais poderíamos acrescentar ele mesmo), conectam-se com as ideias de Gilles Deleuze e de seu principal parceiro, Felix Guattari: “O antropólogo que decide ler ou reler Deleuze e Guattari, depois de anos de imersão na literatura de sua própria disciplina, não pode deixar de experimentar uma curiosa sensação, como um *déjà vu* às avessas: já vi isso escrito depois...” (p. 94).

que a figura encontra uma estabilidade que confirma e desmente, em conjunto, o procedimento dinâmico segundo o qual ela foi executada” (DELEUZE, 1988, p. 28).

Lévi-Strauss ([1955] 1996) referia-se a ao estilo kadiwéu indo além da mera análise estilística e comparando-o às cartas de um baralho, cujas figuras devem ser, ao mesmo tempo, simétricas (pois sua função é dialogar, ou duelar) e assimétricas (pois assumem papéis diferentes e desiguais dentro do jogo). Dada essa dupla exigência, “[o] problema é resolvido pela adoção de uma composição simétrica, mas segundo um eixo oblíquo”, unindo “duas formas contraditórias de dualidade” (p. 207), num procedimento que lembra a citação acima a respeito do “jogo” entre reciprocidade e hierarquia dos Bororo, de onde tiram seu dinamismo. Portanto, mais do que resolver um já superado embate entre *estático* e *dinâmico*, a questão parece ser a de saber para onde esse desequilíbrio (n)os leva.

É a partir daí que se constata, na postura (intelectual, ética) do pensamento indígena, uma clara distinção ou um distanciamento das pretensões filosóficas ou políticas do ocidente em relação ao outro. Esse contraste entre modos de ser e de pensar no Velho e no Novo Mundo, como se refere Lévi-Strauss, se encontraria expresso nas diferentes soluções encontradas, nos mitos deste e daquele, para o problema da gemelaridade ou suas variantes. Aqui, mais uma vez, a figura de Makunaima surge entre os exemplos<sup>159</sup>:

Na América do Sul, companheiros, gêmeos ou não, desigualmente dotados física ou moralmente, vivem as mesmas aventuras e cooperam entre si. O mais inteligente ou mais forte conserta os erros ou imperícias do outro, e até o ressuscita, se ele morrer vítima de sua própria incapacidade: assim, Pud e Pudleré dos Krahô, Kéri e Kamé dos Bakairi, Méri e Ari dos Bororo, Dyoui e Epi dos Tukuna, Makunaima e Pia dos Carib etc. Mas, em geral, os mitos americanos param por aí, como se renunciassem a tronar os gêmeos homogêneos à maneira de Cástor e Pólux, famosos por sua amizade fraterna e até, como dizia Plutarco, “união indivisível que

<sup>159</sup> Entretanto, Lévi-Strauss, que se baseia em Alfred Métraux para falar dos heróis gêmeos na mitologia sul-americana, retrata Pia “dos Carib” como um irmão de Makunaima, quando nas versões que Mayuluaípu narra a Koch-Grünberg Piaí’má é um gigante antropófago, e é Ma’nápe, o irmão mais velho de Makunaima, que o salva do gigante e o ressuscita (Koch-Grünberg [1924], 1979, X, XI e XXIV). Ocorre que outro etnógrafo contemporâneo de K-G, o britânico Walter Roth, que exercia o cargo de *Protector of Indians* na Guiana Britânica, também coletou mitos indígenas nessa região, trazendo outras versões: “A long time ago, there was a woman who had become pregnant by the Sun, with twin children, Pia and Makunaima” (ROTH [1915], 2011, p. 62). O fato de ser Makunaima um dos filhos gêmeos do Sol, segundo Roth, era um dos pontos comuns entre todas as tradições indígenas que o mencionam (Arawak, Carib, Macuxi, Warau).

havia entre eles”; “par altamente igualitário”, sublinha Marcel Detienne, ainda que gerado por pais diferentes, um humano e outro divino. Os Dióscuros anularam essa disparidade inicial compartilhando a mortalidade de um e a imortalidade do outro. No início, sua situação era, portanto, semelhante à dos “gêmeos” americanos, nascidos de casais, ou no mínimo de pais, diferentes (...). Na América, contudo, a desigualdade se mantém e ganha progressivamente todos os domínios: a cosmologia e a sociologia indígenas lhes devem sua mola mestra (LÉVI-STRAUSS, 1993b, p. 205-6).

Se, por um lado, há uma tendência do pensamento indo-europeu em superar a diferença entre os gêmeos até alcançar a sua completa identidade – como demonstram os Dióscuros, Cástor e Pólux –, ocorre um movimento contrário no pensamento ameríndio, que recusa a perfeita identidade dos irmãos em nome de uma crescente diferenciação, como se a dissimetria inaugural entre ambos (mais velho/mais novo; mais forte/mais fraco; ou seja, nunca exatamente gêmeos) levasse sempre ao alargamento e à multiplicação dessa relação, estando aí a “mola mestra” de seus sistemas sociais e cosmológicos. Isso porque a *teoria dos gêmeos* apenas demonstra que cada ser, antes de nascido ou conhecido, guarda em si uma série de ambiguidades (quanto ao sexo, por exemplo, ou à personalidade) uma “dupla natureza” que somente sua “passagem para a existência atual permitirá afastar” (Idem, p. 63). Eduardo Viveiros de Castro, por sua vez, reconhece, no discurso mítico ameríndio colhido por Lévi-Strauss, o retrato de um mundo pré-cosmológico marcado por uma *diferença infinita interna* aos seres, uma propriedade imanente de cada ente, dado que “cada personagem difere infinitamente de si mesmo, visto que é posto pelo discurso mítico apenas para ser substituído, isto é, transformado” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 57), evidenciando assim, nos sujeitos míticos, sua “irredutibilidade constitutiva a essências ou identidades fixas, sejam elas genéricas, específicas ou mesmo individuais” (Idem, p. 58).

A essa altura, a leitora ou leitor deste capítulo pode estar se perguntando qual é, se ainda há alguma, a pertinência do “sistema” mitológico ameríndio para a compreensão de sociedades indígenas contemporâneas que, como em Roraima, há muito tempo estão em contato com a cultura ocidental globalizada, tendo uma parcela de sua população vivendo em cidades ou trabalhando em fazendas (ou ainda professando a fé cristã e renegando todas essas “coisas do demônio”). Também cabe perguntar como isso se relaciona com a presença indígena no ensino superior. Claro que as façanhas de Makunaima e seus irmãos ainda são conhecidas por muitos indígenas, mas já estão longe de serem as histórias mais frequentes na maioria das comunidades do Lavrado. É claro, também, que provavelmente a formação de acadêmicos indígenas nas áreas das humanidades e das

letras e comunicação vá aumentar e melhorar a frequência com que essas narrativas míticas serão contadas, representadas, reescritas e interpretadas. Sugiro então trocar a pergunta para: o que faz com que o pensamento e o modo de ser indígenas continuem existindo, apesar de tudo o que foi feito para que desaparecessem? Creio que em um ponto, pelo menos, esse mergulho nos mitos pode ajudar, pois a afirmação de jamais deixar de ser índio, além de um bordão de resistência legítimo e necessário, pode ser vista à luz de uma gemelaridade impossível: aquela entre *índios* e *brancos*, estes agora integrados a um sistema cosmológico indígena que faz com que a diferença justamente não acabe (ou que a identidade não se consuma):

Pois é notável que apenas meio século após a chegada dos primeiros brancos ao Brasil a mitologia indígena já os tivesse integrado no lugar apropriado, numa Gênese em que, no entanto, tudo provém das operações do demiurgo.

(...) Os mitos, dizia eu, ordenam os seres e as coisas por meio de uma série de bipartições. Idealmente gêmeas em cada etapa, as partes se revelam sempre desiguais. Ora, nenhum desequilíbrio podia parecer mais profundo aos índios do que aquele entre eles e os brancos. Mas eles dispunham de um modelo dicotômico que permitia transpor em bloco essa oposição e suas seqüelas, para um sistema de pensamento no qual seu lugar estava, de certo modo, reservado. De modo que assim que era introduzida, a oposição se punha a funcionar (LÉVI-STRAUSS, 1993b, p. 66).

Nas gêneses míticas como as que envolvem os feitos de Makunaima e seus irmãos, os demiurgos são os que criam o mundo a partir de uma série de transformações, introduzindo elementos diferenciadores e divisões que promovem uma constante “ação separadora entre termos” (Idem, p. 57). É assim que as várias espécies de seres foram separadas e as diferentes criaturas assumiram sua forma atual, não mais aquela do “tempo dos mitos”, em que homens e animais habitavam uma mesma “humanidade” comum<sup>160</sup> – e, portanto, tinham a mesma forma, ou melhor, continham em si todas as formas possíveis. É assim também que surgiram os “acidentes geográficos” do Lavrado, superfície plana agora entrecortada por rios, cachoeiras, lagos e montanhas. A criação do mundo, portanto, é uma *transformação* do mundo. O fato de existir previamente um lugar para os brancos nessas cosmovisões talvez indique que estes tenham sido encaixados em um sistema que faz

<sup>160</sup> Como expõe Eduardo Viveiros de Castro (2015), essa explicação oferece uma alternativa interessante e em sentido contrário à nossa teoria da evolução das espécies: “A grande divisão mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam atributos herdados ou mantidos pelos humanos. Os não-humanos são ex-humanos, e não os humanos os ex-não-humanos” (p. 60).

da diferença entre seus termos (isto é, dentre outras oposições, aquela que passou a existir entre *índios* e *brancos*) o motivo e motor de sua continuidade. Isso porque a diferença jamais é dada a princípio, pelo contrário, ela é sempre *diferenciação* e, portanto, algo em movimento, a ação de distanciar-se de uma identidade primeva. Porém ao mesmo tempo que esse novo elemento (os brancos) é posto em funcionamento dentro do sistema, o que está em jogo não é simplesmente diferenciar-se dos brancos, mas, como diz Marcela Coelho de Souza, *diferenciar-se de si mesmos*. Retomo aqui a explicação dada por Coelho de Souza (2010) a respeito dos Suiá Kĩsêdjê e seus projetos de revitalização cultural:

O revivalismo Kĩsêdjê é um esforço de fato consciente, mas eles não me parecem, em todas essas iniciativas, mais preocupados com o diferenciar-se de seus vizinhos (ou dos brancos) do que com o *diferenciar-se de si mesmos*. “Quando éramos índios *puros*”, como diz a nora do chefe, referindo-se ao tempo em que eram Kĩsêdjê *xinguanizados*... A “pureza” aqui é relativa à cultura dos brancos: “purinhos” é como qualificam, com admiração e alguma nostalgia, os povos que vêem nos filmes, sem roupas, com ornamentos tradicionais, em aldeias e casas desprovidas de panelas, construções e outros objetos industrializados. Se hoje ela diz que estão “virando brancos”, é por causa das experiências diversas de envolvimento com os conhecimentos, a comida, as roupas e máquinas, e tantos outros objetos (e hábitos) que obtém na relação conosco. Esse envolvimento é ativamente procurado, como um meio de auto-transformação que não comporta em tese nenhuma contradição com o renascimento da “antiga” cultura Kĩsêdjê (pré-xingwana) – pelo contrário. Como o conhecimento do branco, o acesso a esse outro conhecimento (a cultura antiga) é também um meio de auto-transformação. Uma Renascença, em que o interesse indígena não é certamente “permanecer o mesmo” (e voltar ao passado muito menos) (p. 106).

Coelho de Souza aponta para a transformação como elemento central na vida contemporânea dos Kĩsêdjê, sem ignorar os riscos que cercam a proximidade excessiva com os brancos: “o foco dos esforços assim como dos receios indígenas *não* está na oposição entre conservação e transformação, tradição e inovação: o risco não é transformar-se, mas transformar-se *completa e definitivamente* – isto é, dar fim à transformação” (Idem, p. 107). Nada mais condizente com o que ocorre atualmente entre os Macuxi e Wapichana, basta lembrar das palavras de Alvin Macuxi sobre voltar a *conhecer sua própria cultura*, só que agora com “novas ferramentas”, e ele não está sozinho quando diz isso. Não há dúvidas, para muitos desses

indígenas, que o conhecimento dos brancos (e todo o “ritual” em que ele está envolvido) é um meio que utilizam para alcançar *uma vida melhor*, se não para si, para seus filhos e netos, como afirmou o tuxaua da comunidade Malacacheta, Simião, em sua festa de 60 anos, perante toda a comunidade. Após mais de duzentos anos de um contato traumático com os brancos, eles sabem que voltar ao passado é não apenas impossível, mas indesejável. A ideia de uma *Renascença*<sup>161</sup> indígena, portanto, oferece uma bela imagem do que pode estar acontecendo – levando-se em conta, entretanto, que em Roraima algumas faces desse renascimento já aconteceram ou principiaram a acontecer há algumas décadas, como seus aspectos mais marcadamente político, identitário, demográfico etc. – e é realmente imprevisível o conjunto de efeitos (isto é, de *transformações*) que a formação de centenas de acadêmicos indígenas com nível superior irá produzir em breve no contexto local e além dele.

Isso que aqui está sendo chamado de uma *transformação incessante* aproxima-se daquilo que Roy Wagner ([1975] 2010) definiu como “a invenção permanente da sociedade” (p. 188), posto que a invenção cultural é para ele um fenômeno universal que decorre da relação dialética entre diferentes domínios, o da *convenção* e o da *invenção*, ou seja, entre aquilo que é considerado natural, e portanto dado e inato (embora no fundo se tratem de convenções), e aquilo que é considerado de feitiço humano, artificial, manipulado (embora não deixem de ser parte da natureza). Esses domínios têm um ao outro como respectivo “pano de fundo” sobre o qual se realizam. A esse dualismo se sobrepõe outro, que opõe *diferenciação* e *coletivização* como modos antagônicos de lidar com o primeiro, priorizando um ou outro de acordo com os usos que as diferentes sociedades fazem dessa relação:

Há duas maneiras possíveis de manter a relação entre as convenções da cultura e a dialética da invenção. Ou a dialética pode ser usada conscientemente para mediar as formas convencionais, ou a articulação de contextos convencionalizados em uma unidade consciente pode ser usada para mediar a dialética. Cada um desses modos corresponde a um tipo particular de continuidade cultural, a uma concepção particular do eu, da sociedade, do mundo, e a um conjunto particular de problemas que confronta (e motiva) os inventores. O pensamento e a ação dialéticos se voltam conscientemente para a mecânica da *diferenciação* contra um fundo de similaridade; as

<sup>161</sup> Talvez caiba questionar a pertinência de um termo que nomeie justamente o início da era moderna sendo aplicado à atual situação de alguns povos indígenas... mas talvez seja o caso de defendê-lo: alguns raros episódios da história humana indicam que esta não é composta de um tempo “vazio e homogêneo”, mas por aquilo que Walter Benjamin chamou de *Jetztzeit*, “um tempo preenchido pelo Agora”, e que permite o “salto de tigre para o passado” (BENJAMIN [1940], 2013, p. 18) trazendo de lá, atrevo-me a acrescentar, suas presas culturais. A crítica de Benjamin à noção linear e vazia de tempo, como ele mesmo diz, “tem de ser a base da crítica da própria ideia de progresso” (Idem, p. 17).

abordagens coletivizantes ou racionalistas enfatizam a integração e o elemento de similaridade contra um fundo de diferenças. Uma vez que a dialética incorpora os meios de mudança e continuidade cultural, as culturas que usam a dialética para mediar suas formas convencionais irão manter uma estabilidade inerente de um tipo inacessível àquelas que medeiam a dialética por meio de formas convencionais (p. 181).

Resumidamente, a proposta de Wagner é a de que “o modo de simbolização diferenciante provê o único regime ideológico capaz de lidar com a mudança” (p. 16), e que, enquanto os povos indígenas e sociedades tribais em geral conseguem lidar bem com essa dialética entre forças e atitudes coletivizantes (o ritual, por exemplo) e diferenciantes (os eventos da vida cotidiana), utilizando-a como modo de existência e compreensão do mundo, a sociedade ocidental moderna tentaria mascarar esse antagonismo fundante: “a tentativa de inventar a sociedade como relação racional e científica do homem com a natureza é meramente uma outra maneira de mediar a dialética por meio do convencional” (p. 192). A construção, no Ocidente, de modelos ideológicos “de mão única”, lineares e racionais, e os ímpetus expansionistas, como o colonialismo, as Cruzadas etc. estariam assim ligados a essa “tradição cultural que medeia a dialética por meio de relações e expressões coletivizantes” (p. 193).

Em oposição à “rua de mão única” que representa o mito do progresso moderno, está a série interminável de bipartições (ou seriam bifurcações?) da mitologia indígena. No dia 16 de maio de 2016, quando eu já havia retornado a Brasília após o meu último período de trabalho de campo, o líder e xamã Davi Kopenawa Yanomami proferiu a Aula Magna da UFRR, no auditório do CAF, repleto de estudantes indígenas e não-indígenas, marcando o início do semestre letivo<sup>162</sup>. O título da aula era: “O *xapiri* e a ciência da floresta”, e contava com transmissão ao vivo pela internet. Em um determinado momento daquela noite, recebi uma mensagem de Eriki Aleixo, o indígena Wapichana mencionado no capítulo anterior: “Está vendo a palestra? O que pergunto para ele?” Aproveitei a pergunta e respondi algo como “não sei, vê o que ele pensa a respeito dos indígenas fazendo faculdade”. Quando o evento foi aberto para perguntas da plateia, aguardei até quase o final, quando enfim chegou a pergunta, anônima: “O que você acha, Davi, dos indígenas fazerem faculdade, que é conhecimento de branco?”, seguida de “Os *xapiri* aparecem para outros indígenas, como os Macuxi?”. Acredito que a resposta de Davi Kopenawa à primeira pergunta resume bem aquilo que entendo por essa transformação incessante dos povos indígenas que hoje, em relação ao mundo dos brancos, exige por parte deles um cuidado constante. Davi Kopenawa deixa muito claro que “há dois caminhos” a escolher:

<sup>162</sup> Ver: <http://g1.globo.com/r/roraima/noticia/2016/05/lider-yanomami-davi-kopenawa-faz-palestra-em-aula-magna-da-ufrr.html>.

Hoje nós, povos indígenas brasileiros, podemos aprender. Pode aprender a cultura não-indígena, pode aprender a falar português, escrever, ler. Mas, tem uma coisa também: tem dois caminhos. Tem o caminho bom e o caminho ruim. Indígena Yanomami que está estudando aqui na universidade, os Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Yekuana e outros. Ele pode aprender certas coisas. O caminho certo. Ele pode escolher o caminho do povo, ele não pode abandonar, esquecer a comunidade dele. Porque a universidade é boa, mas é muito perigoso. Quando índio aprende muito ele vira *napë* [termo em Yanomami para *branco* ou *estrangeiro*]. Quando índio aprende muito ele fica imitando. Ele fica querendo também roubar dinheiro, roubar o próprio povo. Assim, universidade... deixa ensinar indígena em Roraima, mas eu estou muito preocupado, porque hoje em dia nossos jovens, filhos jovens, na cidade, comunidade, eles estão andando o caminho do político. O caminho do político é tipo uma cobra grande. Eles estão entrando na cobra. E nós indígenas, para aprender certas coisas, ele pode aprender a lutar, se defender, se instruir, e também ensinar os próprios irmãos dele. Sendo assim seria muito bom para nós, para o nosso povo. Mas do outro lado ele pode aprender mais ou menos. Acontece para o índio que está andando bem, que está sabendo falar bem português, correto, mas depois, no meio do caminho, ele cai como se cai no buraco, porque nesse caminho tem muita bebida alcoólica e outras coisas que não deixam índio andar direito. E assim, o caminho da universidade de Roraima funciona. Mas, eu acho bom, tem que aprender certas coisas, tem que saber respeitar. Saber respeitar a universidade, que está abrindo porta para índio aprender [a ser/se formar] deputado bom, senador bom, um prefeito bom, para ajudar o povo a defender a terra. Isso é o que eu posso falar.<sup>163</sup>

Mesmo não estando presente corporalmente àquela ocasião, fiquei muito satisfeito com o fato de Davi Kopenawa Yanomami, essa grande referência da luta e dos conhecimentos indígenas contemporâneos, ter respondido à pergunta que eu gostaria de ter feito se estivesse lá – lacuna esta que foi preenchida pela tecnologia e pela gentileza de meu amigo Wapichana. A cidade – epítome do mundo dos brancos – é descrita por Davi Kopenawa como um lugar repleto de perigos, de desvios e buracos que fazem o índio cair ou não andar direito. Mesmo a universidade é vista de forma ambígua: “é bom, mas é muito perigoso”. Segundo as palavras de Davi Kopenawa, esse caminho tortuoso confunde-se com a própria mente dos brancos, da qual

<sup>163</sup> Esta fala está disponível no site do Youtube, em <https://www.youtube.com/watch?v=71gtgnBhyMc> (transcrição minha).

reside o perigo em se aproximar.

Em uma das publicações mais aguardadas da etnologia indígena recente em português, Davi Kopenawa, e o etnólogo francês Bruce Albert celebram uma relação de parceria e amizade de mais de três décadas com o livro *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami* (KOPENAWA, ALBERT, 2015). Parte relato autobiográfico, parte estudo cosmológico e profecia xamânica, parte descrição da visão indígena sobre os brancos, o livro é uma compilação de entrevistas nas quais as falas de Davi Kopenawa foram gravadas, traduzidas e organizadas por Bruce Albert. Ali, entre outras coisas, o xamã Yanomami expõe suas diferenças para com o conhecimento e os modos de vida dos brancos:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte (...).

O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso (p. 75).

De acordo com essa visão, e diferentemente da de alguns intelectuais ocidentais, o que melhor define a ação e o pensamento dos brancos não é tanto uma linha reta, ou a estrada que leva ao futuro, quanto um caminho esburacado<sup>164</sup> e confuso. Se os etnólogos apontam, na mitologia ameríndia espalhada pelo continente, uma lógica interpretativa que se funda na série de bifurcações impostas pelo devir e no desequilíbrio dinâmico que esta provoca, também encontramos, nas palavras de muitos intelectuais indígenas atuais, um forte contraste entre a clareza da mente indígena e a mente turva e os “maus pensamentos” dos brancos na hora de definir qual o caminho

<sup>164</sup> Não à toa, fazer grandes buracos e deixar rastros de destruição acabou sendo a principal atividade associada por Davi Kopenawa aos brancos, principalmente os garimpeiros, descrevendo-os como *comedores de terra*: “Depois de ter voltado a trabalhar para a Funai, tinha visto os brancos rasgarem o chão da floresta para construir uma estrada. Eu os tinha visto derrubar suas árvores e queimá-las para plantar capim. Eu conhecia o rastro de terras vazias e doenças que deixam atrás de si. Apesar disso, sabia ainda pouca coisa a respeito deles. Foi quando os garimpeiros chegaram até nós que realmente entendi de que eram capazes os *napé!* Multidões desses forasteiros bravos surgiram de repente, de todos os lados, e cercaram em pouco tempo todas as nossas casas. Buscavam com frenesi uma coisa maléfica da qual jamais tínhamos ouvido falar e cujo nome repetiam sem parar: *oru* – ouro. Começaram a revirar a terra como um bando de queixadas (...). Mas entendi logo que os garimpeiros eram verdadeiros comedores de terra e que iam devastar tudo na floresta” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 335).

correto a ser tomado. E dados os sinais que vimos recebendo do próprio planeta, aos poucos a sociedade ocidental terá que se dar conta de que, se há alguma linearidade imposta pelo modelo de produção e consumo dos tempos em que vivemos, esta é a que leva à destruição, seja das florestas, dos povos indígenas, do planeta ou de nós mesmos. Como alternativa a esse futuro sombrio, estaria aquilo que Gersem Baniwa chama, em sua tese de doutorado, de “lógica da reciprocidade das pedagogias indígenas, entendidas como a necessidade de equilíbrio e manejo do mundo em permanente tensão e mudança” (BANIWA, 2011, p. 287).

No conto *O jardim de caminhos que se bifurcam*, o escritor argentino Jorge Luis Borges conta a história de um sábio chinês que deixa como obra póstuma um livro e um labirinto, que na verdade são uma única e mesma coisa: o jardim do título é um romance caótico, composto de manuscritos esparsos, em que o protagonista segue caminhos divergentes e contraditórios. Em vez de optar por apenas uma alternativa, o autor criou “diversos porvires, diversos tempos, que também proliferam e se bifurcam” (BORGES [1941], 2000, p. 65). Um intérprete da obra revela ao bisneto do autor que esta versa sobre o tempo, uma questão que o inquietava por não achar que este era uniforme e absoluto: “o tempo bifurca-se perpetuamente na direção de inúmeros futuros” (Idem, p. 68). Se Lévi-Strauss estava interessado em saber como o pensamento indígena lida com a percepção do tempo – talvez para fugir da acusação de querer “congelá-lo” negando aos povos indígenas a história – a descrição que passa a fazer sobre essa percepção em *História de Lince* parece-se muito com a do conto de Borges. Coincidência ou não, acredito que a imagem de caminhos que se bifurcam seja útil em muitos aspectos, uma vez que se faz presente na fala de lideranças indígenas atuais quando se reportam aos desafios contemporâneos: a escolha correta a fazer é um desafio diário e constante, portanto interminável. O perigo de perder-se no caminho advém das distrações, confusões e erros que este contém ou produz, e que podem transformá-lo em um labirinto – ou na “cobra grande”, o “caminho do político”, como alerta Davi Kopenawa. A questão então passaria a ser a de conseguir sair do labirinto que foi criado pelo (e que é o) mundo dos brancos. Como escreveu a intelectual indígena do povo Wapichana, Delta Souza Maia, em sua tese de doutorado em história que ficou inconclusa devido a sua morte trágica e prematura, e de quem honradamente empresto a seguinte citação para a conclusão deste capítulo final da minha:

Continuando a caminhada histórica no labirinto, temos percorrido várias vias transitáveis, e interligadas entre diferentes trajetórias, social, política, e acrescentamos neste trajeto de saída do labirinto, os aspectos econômicos, fundamentais na revitalização da cultura Macuxi e Wapichana. O projeto político, social e cultural das lideranças indígenas, casado nas alianças com as comunidades, através da escola, fomentaram a

independência econômica, revitalizada no estratagema do paradigma da submissão e da dependência dos indígenas, do jugo histórico da violência, da escravidão e posteriormente, trabalhadores dóceis, trabalhadores livres, e ultimamente voluntários, termos historicamente ideológicos, construídos para usurparem o direito constitucional, dos indígenas, a reconquista dos territórios tradicionais, e integrais das terras indígenas de São Marcos, e Raposa Serra do Sol (MAIA, 2007, p. 36).

As sendas dos *campi* universitários levam a diversas direções, algumas perigosas ou indesejáveis, e quem por ali transita pode ficar confuso ou esquecer o caminho certo. Conscientes – embora não temerosos – desses perigos, os povos indígenas de Roraima percorrem mais esse terreno, o acadêmico, continuando a tomar decisões na esperança de que sejam a coisa certa a ser feita, de que esse caminho, já que não pode levar de volta ao passado, um dia os leve a um tão sonhado futuro melhor. Mais do que passarem por ele, no entanto, o que fazem é traçar e transformar o próprio caminho, e as universidades hoje estão entre os principais alvos de seu interesse: o da formação e transformação de si mesmos e do mundo. O cuidado inerente ao aprendizado indígena, por sua vez, traz um modelo alternativo aos métodos ocidentais cruelmente aplicados sobre eles (e sobre nós) e pode ser apenas uma das contribuições que os povos indígenas estão deixando em seu trajeto, como a indicar o caminho para quem quiser segui-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eles me ofereciam assim suas histórias, duramente realistas ou risonhamente fabulosas, entremeadas com as minhas, compondo novo xadrez de mundos diferentes, e eu aprendia o que era pertencer, de fato, a um povo (Maria Valéria Rezende, 2016, p. 32).*

*Volto à minha poltrona e ponho-me a pensar na diferença entre as rotinas determinadas pelas leis dos homens e a simples fidelidade aos ritmos inexoráveis da vida que me levam de volta ao meu velho sertão (Idem, p. 29).*

Voltar de Boa Vista a Brasília para escrever este livro, mas também para estar de volta ao meu círculo afetivo e familiar após mais um período longe de casa, fazendo trabalho de campo, fez-me pensar mais uma vez nas muitas trajetórias individuais de estudantes indígenas que conheci naquele estado. A opção pelo estudo exige escolhas difíceis, intercalando distância e solidão com novas amizades, estímulos e interação, e assim como eles, eu acredito que ela pode levar a um lugar melhor. Longe de minha cidade natal há mais de seis anos, e ainda sem um vínculo profissional definitivo, concluir o doutorado (teoricamente, a última etapa da formação acadêmica) é para mim mais um passo rumo a um destino que ainda não conheço, mas cujo percurso vem sendo traçado pelas escolhas tomadas, pelas esquinas dobradas, pelas direções seguidas. Para os povos indígenas de Roraima, que mantêm uma forte ligação com seu território tradicional, a universidade faz parte de um caminho que os leva de volta a si mesmos, sem que isso signifique “andar para trás”. Pelo contrário, em um mundo em constante transformação, o lugar de origem representa menos um passado perdido do que uma parte ativa do presente, um ponto de referência luminoso que permite transitar com mais segurança e saber aonde ir. Ou como disse Jaider Esbell sobre a arte, há um “lápiz de duas pontas”, uma fixada no passado e outra no presente, com o qual esse caminho vai sendo traçado.

A presença indígena em espaços urbanos como Boa Vista é por si só uma força transformadora, seja das suas sociedades ou da nossa, para o arrepio dos que acreditam na pureza de um lado ou de outro. Lugar

intercultural por excelência, a cidade é também o lugar em que imperam as relações desiguais demarcadas pelo dinheiro, pela cor, pelas diferenças étnicas e culturais, e em que o preconceito e o racismo se manifestam de forma explícita ou velada. A presença maciça de indígenas ou seus descendentes nas periferias de Boa Vista é um componente ainda pouco explorado pelas mobilizações políticas identitárias do movimento indígena no estado, que ainda tem como grande referência definidora as comunidades indígenas do interior, de onde provêm seus mais conhecidos líderes e suas exitosas táticas mobilizadoras. Cada vez mais, no entanto, os indígenas na cidade e nas comunidades percebem a necessidade de união de propósitos e esforços, na construção de causas comuns para suas realidades interligadas. A universidade, especialmente a UFRR, funciona aí enquanto um fator de impulsão das conexões múltiplas que os povos indígenas vêm fazendo, entre passado e futuro, comunidade e cidade, saberes indígenas e acadêmicos, reativando e redescobrando as energias criativas e geradoras que suas tradições culturais sempre guardaram.

A apropriação indígena dos saberes acadêmicos, dos ritmos, formatos e cacoetes deste ambiente singular do mundo dos brancos, mas também das posições e lugares de fala que ele propicia, vai aos poucos sendo incorporada nos modos de ser da juventude indígena que, em meio a influências diversas, entra na universidade e ali passa um bom tempo de sua vida, tendo alguns já se formado com sucesso. Se esse fenômeno recente não pode ser descrito simplesmente como a execução de um projeto coletivo unívoco e direcionado, tampouco ele é apenas um apanhado de histórias e relatos individuais. É possível afirmar que, ao menos em Roraima, os *acadêmicos indígenas* são hoje uma faceta inovadora e vibrante do mundo indígena, mesmo que não haja consenso sobre isso: para algumas lideranças e comunidades eles representam a aposta em um futuro melhor, enquanto para outras são motivo de desconfiança e até de algum desprezo. Para pesquisadores não-indígenas como eu, esses interlocutores privilegiados são um constante desafio: à medida em que dominam cada vez mais as técnicas e conceitos científicos da academia, enriquecem essa interlocução com uma observação dobrada, ou uma *observação observada*, como menciono ao final do Capítulo IV. Talvez por isso este livro tenha dado a impressão de que faltou analisar mais as falas indígenas. Como também explicou Alessandro Oliveira (2012, p. 319), eu não utilizei essas perspectivas nativas como “matéria-prima” para minha análise, mas procurei dialogar com elas enquanto análises locais, exemplificando por si mesmas aquilo que eu tentei demonstrar: a coexistência de saberes e influências variados (indígenas, urbanos, acadêmicos, familiares etc.) que compõem o olhar e a experiência dessas pessoas.

Tentei demonstrar que a *interculturalidade*, palavra-chave no que diz respeito à educação escolar dos povos indígenas e seu acesso ao ensino superior, tem ao menos dois sentidos neste campo de relações interétnicas. Nas sociedades modernas definidas pelo Estado, como é o Brasil, a

interculturalidade é a forma encontrada para dar solução a algo visto ora como problema, ora como recurso: a *diversidade cultural* presente em seu próprio interior, isto é, entre os cidadãos daquele Estado. Essa diversidade, cujo epítome nos países do “Novo Mundo” é simbolizado pelos povos indígenas, sempre representou um intrincado desafio ao conceito de Estado-nação, marcado pela suposição ideológica da unidade e homogeneidade de um povo (e portanto, de suas características étnicas, culturais e linguísticas) enquanto fundamento de legitimação desse mesmo Estado – ao alegar, por exemplo, que “todo poder emana do povo”. A saída honrosa para essa contradição foi a construção recente de políticas que garantissem o respeito à diversidade cultural (e também étnica, linguística...) dos povos indígenas na construção de seus sistemas escolares diferenciados, reservando um espaço nos currículos e programas das escolas indígenas para o ensino das línguas e culturas nativas. Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena criados nos últimos anos, como no Insikiran, decorrem dessa percepção de que é preciso formar professores indígenas para atuar na “nova escola” indígena, desenvolvida a partir de uma legislação mais receptiva à diversidade cultural. Nas universidades federais, a abertura de vagas específicas para indígenas, e depois a Lei de Cotas, acabaram por implementar essa proposta intercultural sob a forma de *inclusão* de negros, indígenas e estudantes de escola pública, grupos minoritários (no caso indígena, pois os demais são numericamente majoritários) ou desfavorecidos que até então não tinham acesso ao ensino superior público no país. Demograficamente, já é possível perceber os profundos avanços de tais políticas no que se refere a essas populações, que viram sua presença no meio acadêmico multiplicada em apenas alguns anos e puderam enfim ter acesso a uma formação profissional que possibilite a obtenção de empregos melhor remunerados e reconhecidos socialmente.

Se a interculturalidade for pensada a partir das comunidades indígenas ou dos acadêmicos indígenas que vivem em Boa Vista, entretanto, este ponto de vista permitirá perceber uma dimensão diferente de todo o processo de acesso indígena à educação formal. Essa dimensão contempla a demanda pelo respeito institucional à diversidade e por melhor distribuição de recursos públicos para educação e de vagas no ensino superior estatal, mas a meu ver vai além disso. Pois ela indica antes uma escolha – mesmo que dentro de um leque limitado de opções –, feita pelos indígenas tanto individual quanto coletivamente, de ir em busca de conhecimentos que têm conteúdos e formatos bem diferentes dos conhecimentos tradicionais indígenas, e que são encontrados no meio escolar e acadêmico. Não se visa, com isso, à substituição de um tipo de conhecimento por outro. O processo de buscar formação pessoal e conhecimento sob a forma de experiência de vida longe da comunidade, como vimos, faz parte de uma dinâmica propriamente indígena de aprendizado. Mas também se trata da tentativa, por parte dos povos indígenas, de encontrar soluções para os problemas contemporâneos que assolam suas terras, suas crianças e jovens, que interferem na sua relação ancestral com animais, plantas e rios, enfim, que perturbam suas comunidades

e, de forma geral, o planeta como um todo. Se a escola foi uma perturbação imposta à força, dentro de um conjunto de instituições disciplinares modernas que visavam à conversão ou à assimilação dos indígenas na já mencionada unidade nacional, hoje o trabalho das organizações e comunidades indígenas é não por sua extinção, mas pela transformação daquela escola antiga e cruel na “escola que queremos”, ou seja, em uma efetiva *escola indígena*. E se ainda não existe uma universidade indígena no Brasil como a sonhada por Mário Nicácio, a universidade que existe vem sendo aos poucos transformada e marcada pela presença indígena crescente, que a utiliza como mais um elemento em seu processo de aprendizagem, ou para construir aquilo que Geisel Bento Julião chamou de uma cidadania intercultural indígena.

Eu resumiria esta diferença da seguinte forma: se do ponto de vista da sociedade nacional (ou de alguns de seus setores, que de qualquer forma obtiveram sucesso em implementá-lo por meio de políticas públicas) a preocupação está em diversificar a universidade, através de um projeto que permita a ela interculturalizar-se, como sugere Maxim Repetto e outros intelectuais não-indígenas envolvidos com o assunto, para os povos indígenas a preocupação está em, como afirmou Gersem Baniwa em sua tese de doutorado, saber equilibrar a busca por participação nas instituições de saber e poder do mundo dos brancos com a afirmação das instituições e modos de vida propriamente indígenas, inclusive no que diz respeito aos conhecimentos tradicionais e aos modos de transmiti-lo.

Creio já ter insistido o bastante sobre o caráter recente e ainda pouco explorado do assunto aqui abordado: os indígenas no ensino superior apenas começam a atrair a atenção da Antropologia, tanto por ser um tema instigante a desafiar divisões departamentais e teóricas (Etnologia Indígena, Antropologia Urbana, da Ciência, da Educação etc.) quanto pela constatação de que (nem tão) novos (assim) atores passam a fazer parte da nossa disciplina, de maneira cada vez mais ativa. Se é verdade que muitos dos nossos conceitos derivam de aproximações feitas a partir das criações – sociais, teóricas – do pensamento indígena, nada mais justo do que deixar que os povos indígenas se reapropriem desse aparato conceitual para seu interesse próprio e legítimo, criticando-o ou revisando-o quando julgarem necessário. Os ganhos para a Antropologia, a meu ver, podem ser muitos. Desde que não se espere, do ponto de vista dos antropólogos não-indígenas, pela revelação da verdade definitiva, advinda do ponto de vista e lugar de fala recém conquistado do nativo, que supostamente encerraria qualquer discussão anterior ou posterior sobre questões que movem a etnologia indígena. Ao contrário, com a presença de indígenas nas universidades, alguns debates apenas começam a ser feitos, enquanto outros, que já se encontravam mornos, têm suas brasas atizadas com novos sopros. Em todas as áreas de conhecimento que seguem as divisões disciplinares entre centros e cursos universitários, a presença de acadêmicos indígenas vem trazendo desafios mútuos, em que a interculturalidade (a nossa ou a deles) é posta à

prova tanto pelo encontro de saberes quanto pela simples presença física de quem até bem pouco tempo não frequentava os *campi* das universidades públicas brasileiras. E o que pude constatar com esta pesquisa é que, se há reivindicações indígenas a respeito de sua presença na academia, estas não pedem exclusividades, privilégios ou cerceamentos, mas antes que suas vozes sejam levadas a sério, que suas diferenças sejam respeitadas, que deixem de ser silenciados e invisibilizados por conteúdos, métodos e práticas acadêmicas que, ao reprimirem ou desconsiderarem os modos de conhecimento indígenas, contribuíram para a cruel história de dominação e subjugação dos povos indígenas neste país.

Tive a sorte de contar, já no meu curso de doutorado, com a companhia de colegas indígenas na pós-graduação em Antropologia, o que enriqueceu deveras a minha formação, pois, além de ter recebido deles algumas lições sobre o mundo indígena, pude ter contato com outros pontos de vista e outras formas de lidar com o conhecimento e com a vida acadêmica. Alguns desses meus colegas manifestam a ideia de que nós, antropólogos não-indígenas, estamos em uma relação de dívida para com suas comunidades, uma vez que fomos por elas recebidos e acolhidos, que pudemos realizar nossas pesquisas e construir nossas carreiras acadêmicas com sua permissão, paciência e ajuda. Se fosse cobrada uma devolução, por parte da academia, em troca de toda a ajuda recebida em décadas de explorações científicas, pesquisas de campo e etnografias, isso certamente formaria um montante incalculável. Portanto nada mais natural do que esperar das universidades uma retribuição, nos termos próprios dos modos indígenas de relacionamento que os antropólogos denominaram de lógica da reciprocidade, em sinal de agradecimento e de vontade de continuar essa relação, o que vem sendo feito apenas de forma muito tímida, quando ocorre.

A forma com que tratei o assunto no livro partiu da constatação de que a educação superior dos povos indígenas, em Roraima, está intrinsecamente ligada à sua relação com o território, com as lutas por reconhecimento e demarcação das terras, com o passado de exploração e trabalho escravo para o qual a aposta na educação vislumbra uma saída possível, com a construção de um movimento indígena organizado a partir da conciliação de múltiplas identidades étnicas com interesses comuns. Há uma forma de ver toda essa história a partir do mundo indígena, de suas categorias míticas, de seus sistemas culturais, de suas mobilizações e processos de luta, dos desafios contemporâneos que enfrentam. Os Capítulos I e II tentaram dar conta dessa tarefa. O contato com o mundo dos brancos, portanto, passa a integrar esse mundo indígena, e as instituições educacionais, como a escola e a universidade, permitem pensar esse contato a partir de um ponto privilegiado. Por isso o destaque para a passagem em que Macunaíma ocupa o espaço de fala acadêmico, no Capítulo I, tornando-se o *primeiro acadêmico indígena do Brasil*, mesmo que na obra de ficção de um autor não-índio.

Quando defendo, no Capítulo II, que a escola indígena funcione

como *motor*, mais do que *fronteira*, ou seja, como uma máquina de produção de significados e relações, quero dizer que esse não é um espaço inerte ou apenas um canal por onde os discursos passam para um e outro lado. A escola, enquanto um meio de produção de conhecimentos, de imposição de ritmos e valores, de disciplinamento (para o bem e para o mal), pode ser tanto um instrumento colonial a serviço de projetos racistas e assimilacionistas quanto um instrumento emancipatório, desde que devidamente apropriada pelo movimento indígena em prol de suas causas. A compatibilidade entre os conhecimentos indígenas tradicionais – juntamente com as *atitudes* exigidas em atividades tradicionais como a caça e o xamanismo, por exemplo – e os conhecimentos e práticas escolares, longe de ser impossível, é algo a ser construído a partir de elementos que permitam conexões e valores comuns, como o respeito, a atenção e o cuidado. Muito desse trabalho é transposto para a universidade quando se trata, entre dilemas e insatisfações, de construir uma educação diferenciada a partir das aulas e debates no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e nos demais cursos do Insikiran.

Questões burocráticas, administrativas e materiais, mas também pessoais, familiares e comunitárias, ligadas ao acesso e permanência de indígenas no ensino superior, foram tratadas nos Capítulos III e IV. No Capítulo III, procurei narrar como se deu a construção dessas políticas de acesso e abertura de vagas, após as reivindicações das organizações indígenas, chegando ao quadro atual de mais de mil estudantes indígenas matriculados na UFRR. Os dois casos que trouxe, por sua vez, ilustram o quanto essa presença indígena no meio universitário está sendo transformadora para a própria instituição. A criação de espaços de convívio interculturais, por iniciativa das instituições de ensino superior ou dos próprios estudantes indígenas (assim como de estudantes negros e outros grupos historicamente excluídos), tema abordado no final do Capítulo III, aponta para grandes possibilidades de continuidade ou ampliação futura da pesquisa aqui desenvolvida, uma vez que em tais lugares, que Florêncio Vaz Filho chamou de “malocas”, concretiza-se a realização, na prática, de muitos discursos acerca da presença indígena no espaço acadêmico.

No Capítulo IV, a prioridade foi ouvir o que tinham a falar os acadêmicos indígenas sobre suas próprias experiências, suas trajetórias e histórias de vida. As impressões desses acadêmicos sobre a universidade constituem um importante conjunto de narrativas e análises sobre a vida acadêmica indígena. A ideia de que “*minha maloca virou cidade*”, manifesta e transformada em filme por Denivaldo Raposo, expressa bem o tipo de afirmação identitária e de ancestralidade que *reindigeniza* o espaço urbano e desafia preconceitos e visões arraigadas sobre os povos indígenas. Nesse combate aos estereótipos também opera a identidade de acadêmicos indígenas, refutando visões românticas, paternalistas ou depreciativas. As dificuldades da vida de estudante na cidade, contudo, são um tema predominante nas conversas que tive com eles, ressaltando sobretudo aquelas ligadas às formas de

produção acadêmica e o contato com a tecnologia, a informática etc. Não são poucos os indígenas que mencionam o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), na comunidade do Surumu, como um passo importante em sua formação. Historicamente a sede dos missionários beneditinos e da Consolata e hoje um importante recurso do movimento indígena (mais propriamente do CIR), o CIFCRSS funciona, em alguns casos, como um anteparo entre as comunidades mais afastadas e a cidade de Boa Vista, amortecendo o choque cultural daqueles que saem da região das serras ou das florestas no sul do estado. Tentei demonstrar também o papel ativo de artistas indígenas contemporâneos, como Jaider Esbell e Amazoner Okaba, e de ativistas culturais como Enoque Raposo, na construção de *espaços de mediação interétnica e intercultural*, constituindo-se em parceiros importantes das universidades com seu trabalho atrativo e desafiador. A participação de acadêmicos indígenas no movimento estudantil, seja com os ENEIs ou no DCE, também ofereceu à minha pesquisa um potencializador para os discursos políticos e identitários expressos por jovens indígenas que vivem entre a comunidade e a cidade (e entre suas viagens para participar de eventos acadêmicos/estudantis).

Ao propor um contraponto entre os conceitos de *formação e transformação*, no capítulo final do meu livro, busquei colidir, propositalmente e para fins de análise, duas tradições culturais em escala macro (ameríndia e ocidental) para – como num acelerador de partículas – ver o que restava ou se revelava, tendo permanecido até então inobservado, nesses dois conceitos. Colisão esta que, na verdade, foi dada pela história do contato e da colonização, devido à qual alguns dos valores mais caros ao ocidente e aos indígenas (como o humanismo, em um caso, modos inteiros de vida e conhecimento, em outro) foram profundamente afetados ou sucumbiram. Interessou-me, ver, contudo, o que sobreviveu enquanto força motora social nas sociedades indígenas, os elementos com os quais estas constroem continuamente seus projetos de futuro, ao mesmo tempo restauradores e diferenciadores. Se faço referência aos mitos indígenas como o de Makunaima, é menos para buscar jogos mentais inócuos ou estruturas simbólicas rígidas, e sim para indicar o potencial criativo e analítico presente nesse substrato profundo e perene ao qual se conectam as culturas indígenas e que, assim como com o território, pode ser-lhes temporariamente afastado e ainda assim permitir retomadas inesperadas. Esta é, como se viu, mais uma proposta para desenvolvimentos posteriores desta pesquisa, que identificou, na visão ao mesmo tempo crítica e esperançosa dos sábios e professores indígenas envolvidos com a educação escolar e superior, uma alternativa às *narrativas do fracasso* que parecem exercer a preferência de muitos antropólogos não-indígenas sobre o assunto.

Este é, assim o penso, apenas o início de um projeto pessoal que extrapola os limites deste livro ou de um curso de doutorado, e no qual as idas e vindas a Roraima e a Brasília ainda proporcionarão ricos encontros e

a continuidade de uma interlocução que recém começou, em novembro de 2014, com minha primeira ida àquele estado. Espero que, nesse percurso, este livro seja um elemento adicional a contribuir com o fortalecimento de laços e a aquisição de confiança que constituem a condição prévia de uma relação de pesquisa produtiva para todos os lados: o pesquisador (eu) e os estudantes indígenas; a universidade e as comunidades indígenas. Muitos caminhos poderão ser tomados daqui para frente, exigindo novas e mais profundas investigações, e o livro aponta para alguns deles: como os acadêmicos indígenas estão pensando e descrevendo as suas próprias culturas e a história do contato com os brancos naquela região do país e que consequências isso traz? Como está sendo a aplicação dos conhecimentos, técnicas e habilidades adquiridos com o curso superior e transpostos para as comunidades indígenas e como essas comunidades estão recebendo isso? Como o movimento indígena está lidando com essa nova leva de acadêmicos indígenas recém-formados e quais os papéis que estes ocupam nas dinâmicas coletivas dos seus respectivos povos? Como a universidade está lidando com a presença cada vez mais consolidada de um corpo estudantil indígena entre seus alunos e que mobilizações estão ocorrendo por causa disso? Por fim, qual o lugar que os conhecimentos indígenas merecem ocupar na universidade e qual o papel dos professores e intelectuais indígenas nesse processo?

Entre incompatibilidades e complementaridades dos diferentes sistemas culturais e epistêmicos, busquei identificar e priorizar, em meio a equívocos e não entendimentos, e apesar das *assimetrias coloniais e acadêmicas*, os momentos de diálogos e de interações produtivas. Partindo da minha experiência de convívio com os acadêmicos indígenas de Roraima, constatamos (eles e eu) o quanto esse aprendizado mútuo é gratificante e poderoso, o quanto ele abre caminhos e possibilidades futuras de trabalhos em conjunto, o quanto a vontade de conhecimento de si e do mundo passa pela interação e “abertura ao outro”. Creio, entretanto, ser limitado o papel de um pesquisador não-indígena em todo esse processo que já vem acontecendo de conquista indígena do ensino superior. Sendo o seu mundo apenas em parte acessível para nós, não-índios, entramos nele como mais um exemplo e referência do mundo dos brancos e fornecemos mais um parâmetro para a construção de uma imagem de nosso mundo pelos indígenas. Não nos cabe aqui apontar qualquer caminho, uma vez que, para usar novamente a figura de linguagem do final do Capítulo V, quem é parte do labirinto em que eles estão é incapaz de indicar-lhes a saída. Cabe a nós, portanto, caminhar junto com eles durante o tempo que nos for permitido, e na melhor das hipóteses aprender e ensinar com eles algumas coisas sobre as questões que conectam nossos mundos.

## REFERÊNCIAS

ALARCON, Daniela Fernandes; MILLIKAN, Brent; TORRES, Maurício (organizadores). **Ocekadi**: hidrelétricas, conflitos socioambientais e resistência na Bacia do Tapajós. Brasília, DF: International Rivers Brasil; Santarém, PA: Programa de Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016.

ALBERT, Bruce. “**Situação Etnográfica**” e **Movimentos Étnicos**. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Campos** 15(1):129-144, 2014.

\_\_\_\_\_. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza. **Série Antropologia**, 174. Brasília, DAN/UnB, 1995.

ALCÂNTARA NETO, Martiniano. **Educação formal e saúde alopática entre os Tapayúna (Kaykwakhratxi)**. Tese de doutorado em Antropologia Social. PPGAS, UnB. Brasília: 2016, 228 páginas.

ALEIXO DE MELO, Eriki. **Demarcação em ilhas**: o caso da Terra Indígena Serra da Moça. Monografia (graduação) Universidade Federal de Roraima – Curso de História. Boa Vista, 2016, 69 páginas.

ALFRED, Taiaiake. **Peace, power, righteousness**: an Indigenous manifesto. Ontario: Oxford University Press Canada, 1999.

ALI, Tariq. **Redenção**, tradução Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ALVES, Jean Paraizo. **Em busca da cidadania**: escolarização e reconhecimento de identidades indígenas em dois países americanos (Brasil e México). Tese de doutorado em Ciências Sociais (Estudos comparados sobre as Américas), CEPPAC, UnB. Brasília, 2007, 349 páginas.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter; prefácio de Simone Rossinetti Rufinoni; estabelecimento de texto de Telê Porto Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo. – 1ª ed. – São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Manuel Bandeira**. Prefácio e notas de Manuel Bandeira. Rio de Janeiro: Ediouro, *sem data*.

ARAÚJO, Felipe Nascimento. **As diferentes formas de relação patrão/freguês: os Yanomami e os regatões na exploração de piaçaba em Barcelos, Médio Rio Negro.** Dissertação de mestrado em Antropologia Social, PPGAS, UnB. Brasília, 2016, 173 páginas.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Humboldt (1767-1835) e a concretização da universidade iluminista. In ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.) **A universidade iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler (Volume I).** Brasília: LiberLivro, 2011.

BAINES, Stephen Grant. Identidades e protagonismo político indígena no Brasil após a Constituição Federal de 1988. In PIMENTA, José; SMILJANIC, Maria Inês. **Etnologia indígena e indigenismo.** Brasília: Positiva, 2012a.

\_\_\_\_\_. O movimento político indígena em Roraima: identidades indígenas e nacionais na fronteira Brasil-Guiana. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 64, p. 33-44, jan./abr. 2012b.

\_\_\_\_\_. A fronteira Guiana-Brasil e etnicidade entre povos indígenas. **Revista Brasileira do Caribe**, Goiânia, vol. VII, nº 13, p. 197-210, 2006.

\_\_\_\_\_. Indianidade e nacionalidade na fronteira Brasil-Guiana. **Série Antropologia**, 360. Brasília, DAN/UnB, 2004a.

\_\_\_\_\_. A fronteira Brasil-Guiana e os povos indígenas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.1, p.65-98, jul. 2004b.

\_\_\_\_\_. **“É a FUNAI que sabe”**: a Frente de Atração Waimiri-Atroari. Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR, 1990.

BANIWA, Gersem [Gersem dos Santos Luciano]. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real.** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2011, 370 páginas.

\_\_\_\_\_. **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.

BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. Os predicados do desenvolvimento e a noção de autoctonia. **Tellus**, ano 6, n. 10, abr. 2006.

BARTH, Fredrick. **Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference.** Bergen – Oslo: Universitets Forlaget; London: George Allen & Unwin, 1969 – Reprint 1970.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papeis no cenário cultural e político. **Mana** 12(1): 39-68, 2006.

BENITES, Tonico. Tradições e conhecimentos Kaiowá e história das formas de dominação. In LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de (Organizadores). **Olhares indígenas contemporâneos II**. Brasília: Centro indígena de estudos e pesquisas – CINEP, 2012.

BENJAMIN, Walter [1940]. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**; organização e tradução João Barrento. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Filó/Benjamin).

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana e CZARNY, Gabriela (orgs). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistememas nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BIERWERT, Crisca. “I Can Lift Her Up ...”: Fred Ewen’s Narrative Complexity. In: MILLER, Bruce Granville, Editor. **Be of good mind**: essays on the Coast Salish. Vancouver: University of British Columbia Press, p. 182-211, 2007.

BONFIL BATALLA, Guillermo (compilador). **Utopía y revolución**: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina. México DF: Nueva Imagen, 1981.

BORGES, Jorge Luis [1941]. O jardim de caminhos que se bifurcam in BORGES, Jorge Luis. **Ficções**; tradução José Colaço Barreiros. Amadora – Portugal: Ed. Teorema, 2000.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. [1964] **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2015.

BRITO, Lucelmo Lacerda. Medellín e Puebla: epicentros do confronto entre progressistas e conservadores na América Latina. **Revista Espaço Acadêmico**, N° 111 – agosto de 2010.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. [1935] O mito de Macunaíma. In ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter; prefácio de Simone Rossinetti Rufinoni; estabelecimento de texto de Telê Porto Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo. – 1ª ed. – São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

CAMPOS, Haroldo de. **Morfologia do Macunaíma**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo, Editora Unesp, 2006.

\_\_\_\_\_. O saber e a ética: a pesquisa científica como instrumento de conhecimento e de transformação social. In CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís R. **Ensaaios antropológicos sobre moral e ética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

\_\_\_\_\_. [1964] **O índio e o mundo dos brancos** – 4ª Ed. Campinas, SP: UNICAMP,

1996.

\_\_\_\_\_. Identidade étnica, identificação e manipulação. In CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARVALHO, Fábio Almeida de et al (Orgs). **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural / Núcleo Insikiran / UFRR**. Boa Vista: EDUFRR, 2008.

CASTRO FREITAS, Ana Elisa de (Organizadora). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes – 1ª ed.** – Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

CASTRO FREITAS, Ana Elisa de; HARDER, Eduardo. Entre equidade social e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas de ação afirmativa de educação superior para indígenas no Brasil. **Século XXI**, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.62-87, jan./jun. 2013.

CASTRO-FREITAS Ana Elisa de; SANTOS ROKÀG, Francisco dos. O kujà e o sistema de medicina tradicional kaingang – “por uma política do respeito”: Relatório do II Encontro dos Kujà, Terra Indígena Kaingang Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**. V. IV, n°7/8. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Ago/Dez 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSSFOGUEL, Ramón (Orgs). **El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeirana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSSFOGUEL, Ramón (Orgs). **El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeirana, Instituto Pensar, p. 79-91, 2007.

CIDR – Centro de Informação Diocese de Roraima. **Índios e brancos em Roraima**. Coleção histórico-antropológica N° 2. Boa Vista: Diocese de Roraima, 1990.

CIR (Conselho Indígena de Roraima); ISA (Instituto Socioambiental). **Makuchana: em busca da autonomia e sustentabilidade das terras indígenas do Taiano** [edição e revisão de texto Selma Gomes, Tatiane Klein, Tiago Moreira dos Santos]. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A “boa nova” na língua indígena: contornos da**

evangelização dos Wapichana no século XX. Tese de doutorado em Ciências Sociais. PUC-SP. São Paulo: 2000.

CLASTRES, Pierre. [1974] Do etnocídio. In CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência** – pesquisas de antropologia política. Prefácio de Bento Prado Jr.; tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COELHO DE SOUZA, Marcela. A vida material das coisas intangíveis. In In COELHO DE SOUZA, Marcela; LIMA, Edilene Coffaci de (Organizadoras). **Conhecimento e cultura: práticas de transformação no mundo indígena**. Brasília: Athalaia, 2010.

COELHO, Ruy. Os Karaib Negros de Honduras. **Revista do Museu Paulista**, Volume XV, p. 7-212, São Paulo, 1964.

COUDREAU, Henri Anatole. 1886. **Voyage au Rio Branco, aux Montagnes de la Lune, au haut Trombetta** (mai 1884—avril 1885). Rouen: Imprimerie de Espérance Cagniard. Extraído de volume digitalizado pelo projeto Google Books, foi incluído no acervo da Biblioteca Digital Curt Nimuendaju em dezembro de 2008. Permalink: [http://biblio.etnolinguistica.org/coudreau\\_1886\\_rio\\_branco](http://biblio.etnolinguistica.org/coudreau_1886_rio_branco).

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luis Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Kafka: por uma literatura menor**; tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DERRIDA, Jaques [1980]. *Mochlos* ou o conflito das faculdades. In DERRIDA, Jaques. **O olho da universidade**. Introdução de Michel Peterson; tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis – 2ª Edição. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DESCOLA, Philippe. Entre filosofias e etnologias, uma conversa sobre Claude Lévi-Strauss. Entrevista com Philippe Descola; entrevistador Edson Tosta Matarezio Filho; tradução Morgane Alida Avery; revisão Juliano Bonamigo. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, p. 349-367, 2015.

\_\_\_\_\_. *L'écologie des autres : L'anthropologie et la question de la nature*. Versailles: Quæ, 2011.

DINATO, Daniel Revillion. **Permanências e mudanças na arte indígena: o caso da exposição "Mira!"**. Monografia (graduação) Universidade Federal do Rio Grande do

Sul – Curso de Ciências Sociais. Porto Alegre, 2014, 46 páginas.

DREYFUS, Simone. Os empreendimentos coloniais e os espaços políticos indígenas no interior da Guiana Ocidental (entre o Orenoco e o Corentino) de 1613 a 1796). In VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo e CUNHA, Manuela Carneiro da. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: Núcleo de história indígena e do indigenismo da USP: FAPESP, 1993.

\_\_\_\_\_. Les Réseaux politiques indigènes en Guyane occidentale et leurs transformations aux XVIIe et XVIIIe siècles. In **L'Homme**, 1992, tome 32 n°122-124. La Redécouverte de l'Amérique. pp. 75-98.

DYCK, Noel. **Differing Visions: Administering Indian Residential Schooling in Prince Albert 1867-1995**. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing; Prince Albert: The Prince Albert Grand Council, 1997.

ESBELL, Jaider. Eu sonho em ter um grande caminhão para colocar todo mundo dentro e passar um mês numa aldeia, um mês na outra, para construir essa cultura coletiva. **Mundo Amazônico**, 5: 253-259, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tardes de agosto: manhãs de setembro: noites de outubro**. Boa Vista – Roraima: Edição do autor, 2013.

\_\_\_\_\_. **Terreiro de Makunaima: mitos, lendas e histórias em vivências**. Belém: Cromos artesanal, 2012.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus: Edua, 2014.

FARAGE, Nádia. Instruções para o presente: os brancos em práticas retóricas Wapishana. In ALBERT, B. e RAMOS, A. (Organizadores). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte amazônico**. São Paulo: UNESP, p 2002.

\_\_\_\_\_. A ética da palavra entre os Wapishana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – Vol. 13 N° 38, 1998.

\_\_\_\_\_. **As flores da fala: práticas retóricas entre os Wapichana**. Tese de doutorado apresentada à Área de Estudos Comparados em Literaturas de Língua portuguesa. FFLCH/USP, 1997a, 298 p.

\_\_\_\_\_. Os Wapishana nas fontes escritas: histórico de um preconceito. In BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; FERREIRA, Efreim Jorge Gondim; CASTELLÓN, Eloy Guillermo (editores). **Homem, ambiente e ecologia no estado de Roraima**. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA, 1997b.

\_\_\_\_\_. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

FARAGE, Nádia; SANTILLI, Paulo. Introdução. In KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Do**

**Roraima ao Orinoco, volume 1:** observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913; tradução Cristina Alberts-Franco. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Estado de sítio: territórios e identidades no vale do rio Branco. In CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Fapesp/SMC/ Companhia das Letras, 1992.

FAVRET-SAADA, Jeanne [1990]. “Ser afetado”. Tradução Paula Siqueira; Revisão Tânia Stoltze Lima. **Cadernos de campo** n. 13: 155-161, 2005.

FELDMAN-BIANCO, Bela. (Prefácio). In ZHOURI, Andréa (org.). **Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais**. Brasília: ABA Publicações, 2014.

FERNANDES, Maria Luiza et al (Org). **Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior:** o Programa E'ma Pia. Boa Vista: EUFRR, 2009.

FERNANDES, Maria Luiza. Diagnóstico da demanda e da presença dos povos indígenas de Roraima por educação superior. In: FERNANDES, Maria Luiza et al (Org). **Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior:** o Programa E'ma Pia. Boa Vista: EUFRR, 2009.

FERNANDES, Maria Luiza. Indígenas do ensino superior: vagas específicas na UFRR. In: REPETTO, Maxim et al (Org). **Universidade inconclusa:** os desafios da desigualdade. Boa Vista: EDUFRR, p. 55-69, 2008.

FEYERABEND, Paul. [1978] **A ciência em uma sociedade livre;** tradução Vera Joscelyne. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

FIXICO, Donald L. **The American Indian mind in a linear world:** American Indian studies and traditional knowledges. New York / London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. [1966] **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas; tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FRANK, Erwin. Introdução (Ernst Ule). In KOCH-GRÜNBERG, Theodor [1922]. **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá;** tradutor Erwin Frank. Manaus: INPA/EDUA, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do espaço étnico roraimense, ou: os Taurepáng existem mesmo? **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, 2002, V. 45 nº 2.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. In **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

FREITAS, Marco Antônio Braga de; TORRE, Iraldes Caldas. O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia. **Olhares**

**Amazônicos**, Boa Vista, v.4, n.1, jan./jun. de 2016. pp. 748-761.

FUNAI; PPTAL; GTZ: Fundação Nacional do Índio; Projeto integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal; Cooperação Técnica Alemã – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Orgs). **Levantamento Etnoambiental das Terras Indígenas do Complexo Macuxi-Wapixana** – Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão, Raimundão, Jacamin, Moskow, Muriru, Tabalascada e Raposa/Serra do Sol. MILLER, Robert Pritchard et al. (autores); Coordenação de Organização: Márcia Maria Gramkow. Brasília: FUNAI; PPTAL; GTZ, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma filosofia hermenêutica**; tradução Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução Enio Paulo Giachini. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. [1963] **O problema da consciência histórica**; organizador Pierre Fruchon; tradução Paulo César Duque Estrada. – 2ª ed – Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GALLOIS, Dominique Tilkin et al. Etnologia brasileira: Alguns caminhos de uma antropologia indígena. **Brasil(s)** [on line], 9 | 2016 (mis en ligne le 30 mai 2016. URL : <http://bresils.revues.org/1897>; DOI : 10.4000/bresils.1897).

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**; tradução de Vera Mello Joscelyne. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Works and lives: the anthropologist as author**. Stanford, California: Stanford University Press, 1988.

GELL, Alfred. **Art and agency: towards a new anthropological theory**. Oxford: Clarendon, 1998.

GOLDMAN, Márcio. **Alguma antropologia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 1999 (Coleção antropologia da política; 7).

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. In CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs). **Políticas culturais e povos indígenas** – 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GORDON, Cesar. **Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngokrê**. São Paulo: UNESP; ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

GOULET, Jean-Guy A. and MILLER, Bruce Granville, Editors. **Extraordinary Anthropology: Transformations in the Field**. Lincon: University of Nebraska Press, 2007.

GOW, Peter. **Of mixed blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia**. Oxford; New York: Clarendon Press, 1991 (Reprinted 2003).

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, June 2007.

GROSSI, Miriam Pilar. Na busca do “outro” “encontra-se a si mesmo”. In GROSSI, Miriam Pilar (Organizadora) **Trabalho de campo & subjetividade**. Publicação do Grupo de Estudos de Gênero e Subjetividade. Laboratório de Antropologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 1992.

GURGEL, Antonio de Pádua. **A rebelião dos estudantes** (Brasília 1968); prefácio de Franklin Martins. Brasília, EdUnB, 2002.

HATOUM, Miltom. A natureza ri da cultura. In **A cidade ilhada: contos**. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história / introdução de Robert S. Hartman; Tradução de Beatriz Sidou – 2ª ed.** – São Paulo: Centauro, 2001.

HEMMING, John. **Fronteira amazônica: a derrota dos índios brasileiros; tradução Antonio de Padua Danesi**. São Paulo: EdUSP, 2009.

\_\_\_\_\_. [1978] **Ouro vermelho: a conquista dos índios brasileiros – tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura**. São Paulo: EdUSP, 2007.

HERNÁNDEZ, Natalio. La educación intercultural en la perspectiva universitaria: el caso de México. In SILVA, Claudia Zapata (Compiladora), **Intelectuales indígenas piensan América Latina**. Universidad Andina Simón Bolívar – Ecuador; Ediciones Abya-Yala; Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile. Quito, 2007.

HOWARD, Catherine V. A domesticação das mercadorias: Estratégias Waiwai. In ALBERT, B. e RAMOS, A. (organizadores). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte amazônico**. São Paulo: UNESP, 2002.

HUMBOLDT, Alexander von. **Cosmos: Sketch of a physical description of the universe (Vol. I)**. Translated from the German by: E. C. Otté. New York: Harper & Brothers, Publishers, 1858.

INGOLD, Tim. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. New York: Routledge, 2011.

JULIÃO, Geisel Bento. **Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena**. Dissertação de mestrado em Educação. PUC-SP. São Paulo: 2011, 136 páginas.

KANT, Immanuel [1786]. **Começo conjectural da história humana**. Tradução Edmilson Menezes. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella – 2ª Ed. revisada – Piracicaba – SP: Ed. UNIMEP, 1999.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. [1917] **Do Roraima ao Orinoco, volume 1**: observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913; tradução Cristina Alberts-Franco. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. [1922] **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá**; tradutor Erwin Frank. Manaus: INPA/EDUA, 2006.

\_\_\_\_\_. [1924]. **Del Roraima al Orinoco**: observaciones de un viaje hecho por Theodor Koch-Grünberg por el Norte de Brasil y Venezuela durante los años 1911 y 1913 (Tomo II). Traducción del alemán de la doctora Frederica de Ritter, revisada por el licenciado Argenis J. Gómez. Caracas: Ediciones del Banco Central de Venezuela, Colección Histórico-económica, 1979.

KONDO, Rosana Hass; FRAGA, Letícia. Índio só é índio se fala língua indígena: representações de identidade indígena. **Revista Língua & Literatura | FW | v. 15 | n. 25 | p. 213-239 | dez. 2013.**

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUPER, Adam. Culture, Identity and the Project of a Cosmopolitan Anthropology. **Man, New Series**, Vol. 29, No. 3 (Sep., 1994), pp. 537-554.

KURY, Mário da Gama. **Ésquilo – Prometeu acorrentado; Sófocles – Ajax; Eurípedes – Alceste**. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 (A tragédia grega; v.6).

LAGROU, Els. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. **Revista Proa**, nº02, vol.01, 2010.

\_\_\_\_\_. **A fluidez da forma**: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre). Rio de Janeiro: TopBooks, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma experiência visceral. In GROSSI, Miriam Pilar (Organizadora) **Trabalho de campo & subjetividade**. Publicação do Grupo de Estudos de Gênero e Subjetividade. Laboratório de Antropologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 1992.

LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. -1ª ed.- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico – 11ª edição – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LATOURET, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora; tradução Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Paula Assis. São Paulo: UNESP, 2000 (Biblioteca básica).

\_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEMOES, Fabiano. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt. Introdução, tradução e notas por Fabiano Lemos. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 207-241, jan. /abr. 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude [1971]. Como morrem os mitos. In LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**; tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

\_\_\_\_\_. **O cru e o cozido** (Mitológicas v. 1). Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

\_\_\_\_\_. [1956] As organizações dualistas existem? In LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**; tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

\_\_\_\_\_. [1954]. Lugar da antropologia nas ciências sociais e problemas levantados por seu ensino. In LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**; tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

\_\_\_\_\_. Introdução à obra de Marcel Mauss, in MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**; tradução Paulo Neves. São Paulo : Cosac Naify, 2003.

\_\_\_\_\_. Postface : Question de parenté. **L'Homme 154-155 / 2000**, pp. 713 à 720.

\_\_\_\_\_. [1955]. **Tristes trópicos**; tradução Rosa Freire D'Aguiar (13ª reimpressão). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Un autre regard. In: **L'Homme**, 1993a, tome 33 n°126-128. La remontée de l'Amazonie. pp. 7-11.

\_\_\_\_\_. **História de lince**; tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1993b.

\_\_\_\_\_. **Mito e significado**; Tradução de António Marques Bessa. Lisboa – Portugal: Edições 70 [Perspectivas do homem], 1987.

LISBOA, João Francisco Kleba. **O direito perante o índio**: terras indígenas, ocupação tradicional e alteridade no ordenamento jurídico brasileiro (monografia). Trabalho de conclusão de curso (bacharel em direito), Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 2008, 67 páginas.

LITTLE, Paul E. **Megaproyectos en la Amazonía**: Un análisis geopolítico y socioambiental con propuestas de mejor gobierno para la Amazonía. Lima: Red Jurídica Amazónica – RAMA / Derecho, Ambiente y Recursos Naturales – DAR / Articulación Regional Amazónica – ARA, 2013.

LÓPEZ-GARCÉS, Cláudia Leonor. A questão indígena na Colômbia: movimentos indígenas, políticas indigenistas e conflito armado. In REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL / GABINETE DE SEGURANÇA INSTITUCIONAL / SECRETARIA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTUDOS INSTITUCIONAIS. **I Reunião de Estudos: Ascensão de Movimentos Indigenistas na América do Sul e Possíveis Reflexos para o Brasil**. Brasília, Gabinete de Segurança Institucional; Secretaria de acompanhamento de estudos institucionais, 2004.

MAIA, Delta Maria de Souza. **Os Wapixanas da Serra da Moça**: entre o uso e desuso das práticas cotidianas (1930/1990). Boa Vista: EDUFRR, 2014.

\_\_\_\_\_. (In Memoriam). **A união como opção**: de tradicionais adversários a atuais aliados, Makuxi e Wapixana na luta pelo direito de cidadania dos povos indígenas de Roraima (1900-1980). Capítulos de tese (inéditos). Organização: Profa. Dra. Ana Lúcia Vulfe Nötzold. Florianópolis (SC), 2007.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: RAMOS, Marise Nogueira et al (Coord). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MANO, Marcel. Mito e história: perspectivas no debate entre estrutura e evento em etnologia. **OPIS**, Catalão, v. 9, n. 13, p. 191-216, jul-dez 2009.

MATAREZIO FILHO, Edson Tosta. **Ritual e pessoa entre os Waimiri-Atroari**. Dissertação de mestrado em Antropologia. FFLCH, USP. São Paulo: 2010.

MATO, Daniel. Indigenous People in Latin America: Movements and Universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. **Journal of Intercultural Studies**, 2016, Vol 37, N° 3, 211-233.

\_\_\_\_\_. (Cordinador). **Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina**: contextos y experiencias. – 1ª ed. – Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

\_\_\_\_\_. Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. **ISEES**, N° 14, julio – diciembre 2014, 17-45.

MATOS, Olgária C. F. **Paris 1968**: as barricadas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1989.

MAUSS, Marcel. [1925] Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**; tradução Paulo Neves. São

Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAYBURY-LEWIS, David. Vivendo Leviatã: grupos étnicos e o Estado, 103-118, **Anuário Antropológico/83**. RJ: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFC, 1985.

MEDEIROS, Sérgio (Org). **Makunaima e Jurupari**: cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Coleção textos; 13).

MELATTI, Julio Cezar. Capítulo E2 – Guianense Ocidental. In **Áreas Etnográficas da América Indígena** - Apostila destinada a curso de extensão. Texto em permanente processo de acréscimo e reformulação. Retocado em 2016. Disponível em: [www.juliomelatti.pro.br/areas/00areas.pdf](http://www.juliomelatti.pro.br/areas/00areas.pdf) (acessado em 15/12/2016).

\_\_\_\_\_. Os Padrões Marúbo, p.155-198, **Anuário Antropológico/83**. RJ: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFC, 1985.

MELO, Luciana Marinho de. **Fluxos Culturais e os Povos da Cidade**: Entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima. Dissertação de mestrado profissional em Preservação do Patrimônio Cultural. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, 2012.

MELO, Maria Aparecida de Souza. **Metamorfoses do saber Macuxi/Wapichana**: memória e identidade. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação; Universidade do Amazonas. Manaus: 2000, 171 páginas.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2000.

MILANEZ, Felipe. Filhos de Makunaima. **Brasil indígena** – Fundação Nacional do Índio – FUNAI (especial Raposa Serra do Sol). Ano III, nº1, março/abril 2006.

MILLER, Bruce G. **The Problem of Justice**: Tradition and Law in the Coast Salish World. Lincon: University of Nebraska Press, 2001.

MINDLIN, Betty. O fogo e a chama dos mitos. **Estudos Avançados** 16 (44), 2002.

MOREIRA NETO. Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia**: de maioria a minoria (1750-1850). Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

MOSER, Benjamin. **Cemitério da esperança**; tradução Eduardo Heck de Sá. Recife: Cesárea, 2014.

\_\_\_\_\_. Cemitério da esperança Brasília aos 50. In **Autoimperialismo**: três ensaios sobre o Brasil; tradução Eduardo Heck de Sá. – 1ª ed. – São Paulo: Planeta, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa no Brasil: consenso e desacordo na política de cotas na universidade pública. In REPETTO, Maxim et al (Org). **Universidade inconclusa**: os desafios da desigualdade. Boa Vista: EDUFRR, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm [1888]. **Crepúsculo dos ídolos**, ou, como se filosofa com o martelo. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIEZEN, Ronald. **The origins of indigenism: human rights and the politics of identity**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, Ltd., 2003.

NIEZEN, Ronald. **The Rediscovered Self: Indigenous Identity and Cultural Justice**. Montreal / Kingston: McGill-Queen's University Press, 2009.

NOGUEIRA, Pablo. A próxima luta. **Unesp ciência**, ano 4, número 39, p. 18-27, março de 2013.

NORONHA, Nelson Matos de. Arqueologia dos saberes na Amazônia. In CARVALHO JR., Almir Diniz de.; NORONHA, Nelson Matos de. **A Amazônia dos viajantes: história e ciência**. Manaus: EDUA, 2011.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; MAIA, Delta Maria de Souza. Educação Wapichana: ontem e hoje. **IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, Ijuí, RS, out. 1999. Resumo.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. **Tempo dos netos: Abundância e escassez nas redes de discursos ecológicos entre os Wapichana na fronteira Brasil-Guiana**. Tese de doutorado em Antropologia Social, PPGAS, UnB. Brasília, 2012, 340 páginas.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de; DO VALE, Sineia Bezerra (Organizadores). **Amazad Pana'adinhan: percepções das comunidades indígenas sobre as mudanças climáticas, Região Serra da Lua – RR**. Boa Vista: CIR, 2014.

OLIVEIRA, Assis da Costa e BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs). **Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais**. Belém: Santa Cruz, 2015.

OLIVEIRA, Jociane Gomes de; FIOROTTI, Devair Antônio. Entre índio e karawa: contato e conflito em Roraima. **Identidade!** | São Leopoldo | v. 20 n. 2 | p. 85-94 | jul.-dez. 2015.

OLIVEIRA, Simone de Mello de. (Apresentação) Da organização da exposição “Neusa Carson: língua e memória” e do arquivo (in)disponível. In ESBELL, Jaider. **Memória e Cultura Makuxi** [recurso eletrônico] Por Jaider Esbell; Simone Oliveira, Verli Petri (orgs.). Santa Maria, RS: Laboratório Corpus/PPGL/UFSM, 2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, **Mana** 4(1): 47-77 (1998).

\_\_\_\_\_. Elementos para uma sociologia dos viajantes. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ; Marco Zero, 1987.

PALADINO, Mariana e ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília (Tese)**. Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação / Universidade de Brasília, 2013.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA DA SILVA, José Lourenço. Episteme e logos no *Teeto* de Platão. In SARTORI, Carlos Augusto; GALLINA, Albertinho Luiz (Organizadores). **Ensaio de epistemologia contemporânea**. Ijuí, RS: Unijuí, p. 139-154, 2010.

PEREIRA, Ricardo Neves Romcy. **Comunidade Canafé: história indígena e etnogênese no médio rio Negro**. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. PPGAS/UnB. Brasília, 2007, 165 páginas.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Traduzir as Mitológicas. In LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido** (Mitológicas v. 1). Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

\_\_\_\_\_. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In CUNHA, Manuela Cardoso da (Org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PRADO JR., Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In PRADO JR., Bento et al. **Descaminhos da educação pós-68** (Cadernos de Debate 8). São Paulo: Brasiliense, 1980.

QUEA, Francisco Izquierdo. **El devenir caótico en Nueva Crónica & buen gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala**. Iquique – Chile: IECTA, 2013.

RAMOS, Alcida Rita. Ensaio sobre o não entendimento interétnico. **Série Antropologia**, 444. Brasília, DAN/UnB, 2014.

\_\_\_\_\_. Mentas indígenas e o ecúmeno antropológico. **Série Antropologia**, 439. Brasília, DAN/UnB, 2013.

\_\_\_\_\_. Revisitando a etnologia à brasileira. In MARTINS, Carlos Benedito; DUARTE, Luiz Fernando Dias. **Horizontes das ciências sociais no Brasil: antropologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010.

\_\_\_\_\_. Do engajamento ao desprendimento. **Campos** 8(1):11-32, 2007.

\_\_\_\_\_. **Indigenism: ethnic politics in Brazil**. Madison; London: The University of Wisconsin Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Convivência interétnica no Brasil: os índios e a nação brasileira. (Trabalho apresentado no Simpósio Internacional “Autonomías étnicas y estados nacionales” organizado por Alicia Barabas e Miguel Bartolomé, Oaxaca, México, 25-27 de junho de 1997). **Série Antropologia**, 221. Brasília, DAN/UnB, 1997.

REPETTO, Maxim. A Experiência do PET-Intercultural na Universidade Federal de Roraima. In: CASTRO FREITAS, Ana Elisa de (Organizadora). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes – 1ª ed. – Rio de Janeiro: E-papers, 2015.**

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. In: OLIVEIRA, Rafael da Silva (Org). **Roraima em foco: pesquisas e apontamentos recentes.** Boa Vista: EDUFRR, 2008.

\_\_\_\_\_. Ascensão dos movimentos indígenas na América do Sul e possíveis reflexos para o Brasil: o caso da Venezuela. In REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL / GABINETE DE SEGURANÇA INSTITUCIONAL / SECRETARIA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTUDOS INSTITUCIONAIS. **I Reunião de Estudos: Ascensão de Movimentos Indigenistas na América do Sul e Possíveis Reflexos para o Brasil.** Brasília, Gabinete de Segurança Institucional; Secretaria de acompanhamento de estudos institucionais, 2004.

RESENDE, Maria Valéria. **Outros cantos.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

RIAL, Carmen; SCHWADE, Elisete (orgs.). **Diálogos antropológicos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

RIBEIRO, Darcy. [1995] **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Universidade para quê?** Brasília: EdUnB, 1986.

\_\_\_\_\_. **A Universidade e a Nação:** Aula Magna de abertura dos cursos da Universidade do Ceará, proferida no auditório Clóvis Beviláqua, da Faculdade de Direito, no dia 9 de março de 1962. Fortaleza: Imprensa universitária do Ceará, 1962.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Macunaíma: ser e não ser, eis a questão. In RIBEIRO, Gustavo Lins. **Cultura e política no mundo contemporâneo: paisagens e passagens.** Brasília: EdUnB, 2000 (Coleção Antropologia).

RIVAL, Laura; WHITEHEAD, Neil (Orgs). **Beyond the visible and the material: the amerindianization of society in the work of Peter Rivière.** New York: Oxford University Press, 2004.

RIVIÈRE, Peter. **O indivíduo e a sociedade na Guiana: um estudo comparativo da organização social ameríndia.** Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: EdUSP, 2001.

ROTH, Walter E [1915]. **The animism and folklore of the Guiana Indians**. With an Introduction by Janette Bulkan. Georgetown: The Caribbean Press 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jaques [1750]. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Disponível *on-line*: file:///C:/site/livros\_gratis/ciencias\_artes.htm (1 of 19) [31/8/2001].

SÁ, Lúcia. *Tricksters* e mentirosos que abalaram a literatura nacional: as narrativas de Akúli e Mayuluaiçu. In MEDEIROS, Sérgio (Org). **Makunaima e Jurupari**: cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Coleção textos; 13).

SACCOMANNO, Benjamin. Compte rendu de DUBAR Claude et PAIVA Vanilda Le secret d'Alvino : Récits de vie d'un Indien du Brésil, 2012, Paris, Les Belles Lettres, coll. L'Histoire de profil. **Langage et société** 2013/2 (n° 144), p. 126-128.

SÁEZ, Oscar Calavia. **Esse obscuro objeto da pesquisa**: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia. 1ª ed. Edição do autor. Ilha de Santa Catarina, 2013.

\_\_\_\_\_. A história pictográfica. In QUEIROZ, Ruben Caixeta; NOBRE, Renarde Freire (Organizadores). **Lévi-Strauss**: leituras brasileiras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. A variação mítica como reflexão. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2002, V. 45 n° 1.

SAHLINS, Marshall. **Metáforas históricas e realidades míticas**: estrutura nos primórdios da história do reino das ilhas Sandwich; tradução e apresentação Fraya Frehse. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como pensam os “nativos”**: sobre o Capitão Cook, por exemplo; tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001 – (Clássicos, 20).

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**; tradução Bárbara Sette; revisão técnica Márcia Bandeira de Mello Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANKE, Heinz. Alejandro de Humboldt en el bicentenario de su nacimiento. In ACADEMIA ALEMANA DE CIENCIAS DE BERLÍN. **Alejandro de Humboldt**: modelo en la lucha por el progreso y la liberación de la humanidad. Memorial en conmemoración del bicentenario de su nacimiento. Berlin: Akademie Verlag, 1969.

SANTILLI, Paulo. Trabalho escravo e brancos canibais. Uma narrativa histórica Macuxi. In ALBERT, B. e RAMOS, A. (organizadores). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte amazônico. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pemongon Patá**: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SANTOS, Augusto Ventura dos. **Políticas afirmativas no ensino superior**: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani) (Dissertação). PPGAS / FFLCH / USP, 2016.

SANTOS, Augusto Ventura dos; TERENA, Luiz Henrique Eloy Amado. Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. In CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs). **Políticas culturais e povos indígenas** – 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SCHADEN, Egon [1945]. **A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil**: ensaio etnossociológico – 3ª ed. – São Paulo: EdUSP, 1988.

SCLIAR, Moacyr. **A majestade do Xingu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Cristhian Teófilo da. Identificação étnica, territorialização e fronteiras: a perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica e a ação indigenista. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, p.113-140, jul. 2005.

SILVA, Marcio. Linguagem e parentesco. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 42, n. 1-2, p. 133-161, 1999.

SILVA, Orlando Sampaio. Os Wapixána: uma situação de contato interétnico. In **Ilha**: Revista de Antropologia, vol. 3, nº 1. Florianópolis, novembro de 2001.

SOUSA, Ana Lúcia de. Indígenas na universidade: resistindo ao preconceito. In REPETTO, Maxim et al (Org). **Universidade inconclusa**: os desafios da desigualdade. Boa Vista: EDUFRR, p. 107-122, 2008.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (Organizador). **A educação superior de indígenas no Brasil** [recurso eletrônico]: balanços e perspectivas – 1. ed. – Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

\_\_\_\_\_. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO, Maria Macedo (Orgs). **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: e-papers, 2013.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil** – Seminário, agosto de 2004. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil; impresso no Rio de Janeiro, em maio de 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (Orgs). **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: e-papers, 2013.

SOUZA, Eliandro Pedro de e REPETTO, Maxim (Orgs). **Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista – Roraima**; ilustrações de Bartolomeu da Silva Tomas. Boa Vista: Organização dos Indígenas da Cidade – ODIC / EDUFRR, 2008.

SOUZA, Ruy Guilherme Silveira de. Seleção de candidatos identificados com

a comunidade no curso de medicina da UFRR. In: REPETTO, Maxim et al (Org). **Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade**. Boa Vista: EDUFRR, p. 89-105, 2008.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada do pensamento desenvolvimentista. In **Anuário Antropológico/84**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 11-44, 1985.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

STOLZE LIMA, Tânia. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi. **MANA** 2 (2): 21-47, 1996.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**; coordenação editorial Florencia Ferrari; tradução Iracema Dulley, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SURRALLÉS, Alexandre; HIERRO, Pedro García. **Tierra adentro: território indígena y percepción del entorno**. Copenhagen: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA), 2004.

SWEET, David Graham. **A rich realm of nature destroyed: the middle Amazon valley, 1640-1750**. Tese (Doutorado) - University of Wisconsin, Madison. 1974.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. (Introdução) Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. In TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saete; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Organizadores). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EdUFSC, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (Orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TAVARES, Flávia. O dia da Índia Joênia. **O Estado de São Paulo**. Edição de domingo, 31 de agosto de 2008 (Caderno Aliás, página J6).

TAYLOR, Anne-Christine. [1984] **“O americanismo tropical, uma fronteira fóssil da etnologia?”**; tradução de Beatriz Perrone-Moisés, *mimeo*, 1998.

TREJO, Guillermo. Etnia e mobilização social: uma revisão teórica com aplicações à “quarta onda” de mobilizações indígenas na América Latina. In DOMINGUES, José Maurício; MANEIRO, María (Orgs.). **América Latina hoje: conceitos e interpretações**; tradução Sílvia de Souza Costa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

TUHIWAI SMITH, Linda. **Decolonizing methodologies: research and Indigenous Peoples**. London / New York: Zed Books; Dunedin: University of Otago Press, 1999.

UFRR – Universidade Federal de Roraima. **Processo Seletivo Indígena 2015/2 e 2016/1**: Manual do candidato. Realização: UFRR/ PROEG/CPV. Boa Vista, 2015.

ULE, Ernst. Entre os índios do rio Branco do Norte do Brasil. In KOCH-GRÜNBERG, Theodor. [1922] **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá**; tradutor Erwin Frank. Manaus: INPA/EDUA, 2006.

ULLOA, Astrid. **La construcción del nativo ecológico**: complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH, 2004.

VAN DIERMEN, Lukas. **Redrawing the boundaries of indigeneity**: how Roraima's indigenous artists negotiate the boundaries between the indigenous and the non-indigenous in an urban setting. Master of arts in conflict studies & human rights. Utrecht University. 22 august 2016.

VASCONCELOS, André dos Santos. Diocese de Roraima: A participação da igreja no processo de organização dos povos indígenas do estado. **Textos & Debates** N° 2 – 1996.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e a força da interculturalidade. **Anais da 30ª RBA**. (Participante da MR021 Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios). João Pessoa: UFPB, 3 a 6 de agosto de 2016.

VELHO, Gilberto. O futuro da universidade. In VELHO, Gilberto. **Mudança, crise e violência**: política e cultura no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VELTHEM, Lúcia Hussak van. “Feito por inimigos”. Os brancos e seus bens nas representações Wayana do contato. In ALBERT, B. e RAMOS, A. (organizadores). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte amazônico. São Paulo: UNESP, 2002 (p. 61-83).

VENTURA, Zuenir. **1968 – o ano que não terminou** (Edição revisada); apresentação de Heloísa Buarque de Hollanda – 3ª ed – São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

VIANNA JR., Aurélio. Prefácio. In: OLIVEIRA, Assis da Costa e BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs). **Etnodesenvolvimento & Universidade**: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais. Belém: Santa Cruz, p. V-XIV, 2015.

VIDAL, Lux (Org). [1992] **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel, 2007.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra – 1777 a 1980. 2ª edição revista e ampliada. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

VIEIRA, Jaci Guilherme; ARENZ, Karl. Violência contra os povos indígenas e a igreja

católica em Roraima: entre a ditadura e a democracia. **Textos&Debates**, Boa Vista, n.25, p. 7-24, referência 2014. Publicação 2015.

VILLAS BOAS, Gláucia. Max Weber entre duas vocações. **Cult** – Revista Brasileira de Cultura. São Paulo: Bragantini, n. 124, ano 11, maio/2008, p. 58-61.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify – 1ª ed. – 2015.

\_\_\_\_\_. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. Conferência proferida no dia 24 de agosto de 2011 por ocasião de concurso para professor-titular de Antropologia da UFRJ. **Sopro**, 58, setembro 2011a.

\_\_\_\_\_. Do mito grego ao mito ameríndio: uma entrevista sobre Lévi-Strauss com Eduardo Viveiros de Castro. Por: Elsje Lagrou e Luisa Elvira Belaunde. **Sociologia & Antropologia** / v. 01-02: 09-33, 2011b.

\_\_\_\_\_. “O çocalho do xamã é um acelerador de partículas”. Entrevista por Renato Sztutman, Silvana Nascimento e Stelio Marras (Publicado originalmente na revista Sexta-feira, número 4 - Corpo, em 1999). In VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. Organização Renato Sztutman. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009 – (Encontros).

\_\_\_\_\_. Filiação intensiva e aliança demoníaca. **Novos Estudos Cebrap**, 77 (p. 91-126), março 2007.

\_\_\_\_\_. “No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é”. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (edição geral). **Povos indígenas no Brasil**: 2001/2005. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2006.

VON HAGEN, Víctor W. **A América do Sul os chamava**: explorações dos grandes naturalistas La Condamine – Humboldt – Darwin – Spruce; tradução Agenor Soares de Moura. São Paulo: Melhoramentos, 19-.

WAGNER, Roy [1975]. **A invenção da cultura**; tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidade del poder: um pensamento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSSFOGUEL, Ramón (Orgs). **El giro descolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeirana, Instituto Pensar, 2007.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura**: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco, AC: EdUFAC, 2006.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In **Ciência e política**: duas vocações; tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. – 20ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2008.

WILSON, Angela Cavender. Reclaiming our humanity: decolonization and the recovery of Indigenous knowledge. In MIHESUAH, Devon Abbott and WILSON, Angela Cavender. **Indigenizing the academy**: transforming scholarship and empowering communities. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2004.

WULF, Andrea. **A invenção da natureza**: a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt; tradução Renato Marques – 1ª ed – São Paulo: Planeta: 2016.

ZHOURI, Andréa (org.). **Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais**. ABA Publicações. Brasília: Paralelo 15, 2014.

#### Sites consultados:

<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2014/08/moradores-da-casa-do-estudante-denunciam-abandono-do-local-em-rr.html> (acessado em 30/03/2017).

<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2015/09/funai-cria-norma-para-regularizar-visitantes-terras-indigenas-em-roraima.html> (acessado em 30/03/2017).

<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2015/11/descendente-de-indios-professor-roraimense-e-eleito-reitor-da-ufr.html> (acessado em 30/03/2017).

<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/02/proteto-de-indios-mantem-sede-do-dsei-leste-ocupada-em-roraima.html> (acessado em 30/03/2017).

<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/05/lider-yanomami-davi-kopenawa-faz-palestra-em-aula-magna-da-ufr.html> (acessado em 30/03/2017).

<http://imprensaoficial.hospedagemdesites.ws/diarios/doe-20030909.pdf> (acessado em 30/03/2017).

[https://issuu.com/unesciencia/docs/unesci\\_\\_ncia\\_39](https://issuu.com/unesciencia/docs/unesci__ncia_39) (acessado em 30/03/2017).

<http://literaturabrasileira.fflch.usp.br/node/24> (acessado em 30/03/2017).

<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-meio-ao-impeachment--governo-libera-mais-de-30-demarcacoes-de-terras,10000028231> (acessado em 30/03/2017).

<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> (acessado em 30/03/2017).

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/34631-universidade-federal-de-roraima-tem-primeiro-reitor-indigena-do-brasil> (acessado em 30/03/2017).

<http://uerr.edu.br/lideres-indigenas-pedem-reforco-na-politica-de-interiorizacao-da>

uerr-e-agradecem-atuacao-da-instituicao/ (acessado em 30/03/2017).

<http://ufrr.br/fronteirascontemporaneas/index.php/programacao/grupos-de-trabalhos> (acessado em 30/03/2017).

<http://ufrr.br/ultimas-noticias/2889-reitor-coordena-lancamento-do-portfolio-etnologico-de-roraima-no-surumu> (acessado em 30/03/2017).

<http://www.elhabrador.com/Guaman.htm> (acessado em 30/03/2017).

<http://www.folhabv.com.br/noticia/CIR-diz-que-Estado-tem-90-mil-indigenas/15679> (acessado em 30/03/2017).

<http://www.folhabv.com.br/noticia/Parques-aquaticos-continuam-abandonados/9087> (acessado em 30/03/2017).

<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/03/primeiro-reitor-indigena-assume-universidade-federal-de-roraima-1602.html> (acessado em 30/03/2017).

<http://www.roraimaemfoco.com/ufrr-realiza-seminario-sobre-povos-indigenas/> (acessado em 30/03/2017).

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=105036> (acessado em 30/03/2017).

<http://www.valor.com.br/brasil/4866742/presidente-da-funai-quer-renda-propria-para-aldeias> (acessado em 30/03/2017).

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0910200509.htm> (acessado em 30/03/2017).

<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. (acessado em 30/03/2017).

<https://ufrr.br> (acessado em 30/03/2017).

<https://www.youtube.com/watch?v=71gtgnBhyMc> (acessado em 30/03/2017).

## **ANEXO I: Memorial EEI, por Maria Edna de Brito: 5 p.**

### **A educação escolar indígena em Roraima**

Desde muito tempo os Povos Indígenas se organizam em comunidade, em região, em grupos para conversar sobre os suas dificuldades, procurar soluções e analisar os espaços de avanços, e definir estratégias na caminhada. Acostumados a se reunir, a fazer assembléias, não foi tão difícil contribuir com as novas políticas indigenistas do Brasil.

A partir dos **anos 70** ocorrem as mobilizações indígenas em torno de grandes Assembléias, culminando na criação de organizações próprias. É neste período que as comunidades indígenas de Roraima, através da articulação de seus tuxauas, iniciam o processo de discussão sobre o direito a uma escola diferenciada que valorize os processos de aprendizagem as línguas maternas em contraposição aos ideais positivistas de integração dos povos indígenas a sociedade nacional.

**Em 1985**, com o acúmulo de discussões ao longo dos anos resultou na proposta de criação de um Núcleo de Educação Indígena, por ocasião do debate proposto pelo Governo Federal sobre educação – “O DIA D”. Lideranças, e representantes de organizações indígenas discutem “A ESCOLA QUE TEMOS E QUE ESCOLA QUEREMOS”, formulando interessantes propostas para a Educação Indígena de Roraima.

**Em 1986**, neste contexto foi criado o Núcleo de Educação Indígena, pela Divisão de Educação do Interior da Secretaria de educação do Estado. Depois passou para Coordenação de Educação Indígena, sob a coordenação de um professor indígena.

**Em agosto de 1986** realizou-se o I Encontro de Educadores Indígenas de Roraima, que contou com a participação de 100 professores indígenas. Posteriormente o Núcleo passou a trabalhar com 25 professores comprometidos com a causa indígena, contando com a assessoria lingüística das pesquisadoras Neuza Carson e Bruna Franchetto e de Aldema Trindade na produção de cartilhas de alfabetização (Machado & Reis: 1986). No começo esboçou-se um Plano de Ação Preliminar, com ênfase a adequação de um currículo à realidade sócio-cultural dos povos indígenas locais.

**Em março de 1987** foi realizado um curso para elaboração de material didático, participando 23 professores indígenas dos Povos Makuxi, Wapichana e Taurepang. Destaca-se a preocupação dos professores indígenas com o ensino bilíngüe e revitalização de suas línguas. Levantavam

como proposta a alfabetização em língua materna, e nos casos de comunidades não mais falantes a língua indígena seria introduzida, como L2, a partir da 3ª série. Foram ainda produzidos os livros didáticos *AYESERU EPU'KI APATAYA*, contendo registros sobre aspectos da cultura Makuxi.

No relatório histórico de criação do NEI – Núcleo de Educação Indígena consta que o grupo de professores analisou criticamente a cartilha Pipoca, adotada pelas escolas em terras indígenas, que apresentava uma metodologia de ensino descontextualizada da realidade.

**Ainda em 1987**, o Conselho das Comunidades Indígenas funda a Escola Indígena Mirikió Makuxi na comunidade Maturuca. Neste mesmo ano, foram produzidos em língua portuguesa: *MAKUSI TARAMU*, coletânea de orações para afastar doenças e, em 1988 *MAKUXI PANTON*, que relatam histórias do Povo Makuxi, com apoio da Diocese de Roraima.

**Em 1988**, em Manaus, reuniram-se os professores indígenas, sobre os seguintes assuntos:

- Formas originais da educação de cada povo;
- A necessidade de uma outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade nacional, desenvolvida numa;
- Os tipos de escola que as diversas nações indígenas reivindicam.

**Em 1989**, houve o II Encontro, em que os professores indígenas do Acre, Amazonas e Roraima organizam a COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, atualmente COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia.

Nestes Encontros, ocorridos anualmente, elaborou-se a Declaração de Princípios das Escolas Indígenas. Os professores indígenas de Roraima tiveram um papel de destaque na consolidação deste movimento, que muito vem contribuindo para a articulação dos professores indígenas dos estados do norte, que se estende para outras regiões do Brasil.

**Em 1990**, foi criada a OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima, durante o encontro realizado na Missão Surumu, onde se reuniram 84 professores dos povos Makuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó, visando fortalecer a luta em defesa de uma **EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA E ESPECÍFICA, VOLTADA AOS PROJETOS DAS COMUNIDADES**.

**Em Julho de 1990**, a COPIAR na época, teve como objetivo principal o encaminhamento de uma discussão específica a elaboração de currículos diferenciados para as escolas indígenas. Neste encontro participaram pela primeira vez os Yanomami e da daí por diante seguiram participando de todos os encontros e assembléias do COPIAM e OPIR.

No ano de 1994, professores, tuxauas e comunidades reivindicaram junto ao Núcleo de Educação Indígena – SECD, a formação de professores em nível de magistério. A execução do Projeto de Magistério Indígena colaborou para atender a demanda de formação de 470 professores indígenas, possibilitando gradativamente a ocupação de espaços nas escolas das terras indígenas. Os cargos de docência, secretaria e direção das escolas passaram a ser exercido pela maioria de profissionais das próprias comunidades, bem como na coordenação e supervisão na Divisão de Educação Indígena da Secretaria Estadual, em Boa Vista.

Em 1998 este projeto ganhou o Prêmio Paulo Freire da Fundação Roberto Marinho.

Um dos eixos metodológicos do Projeto de Formação em Magistério estava centrado na investigação de aspectos culturais dos povos locais. As pesquisas funcionavam também como um meio de integrar as comunidades à formação. Contudo não houve uma preocupação com a sistematização e produção de livros didáticos; não obstante a riqueza de material coletado. Esta breve avaliação aponta para a necessidade de repensarmos os futuros programas de formação.

Neste projeto identifica-se que até a terceira turma formada, foi mantida a política pedagógica que garantia o controle e participação das organizações indígenas, mantendo-se uma criteriosa seleção de professores formadores e de ingresso de cursistas. No entanto, com o passar dos anos as organizações indígenas não mantiveram o controle social das atividades de formação.

A formação dos professores indígenas em nível de 3º grau é uma das preocupações atuais da OPIR e da SECD/DGEI, pois há somente um número reduzido de professores indígenas formados no ensino superior com licenciatura.

Desde julho de 2003, na UFRR – Universidade Federal de Roraima está funcionando em caráter permanente o Núcleo Interinstitucional Insikiran, formado por representantes da OPIR, DGEI, UFRR, FUNAI, CIR, APIRR, que coordena o Núcleo com o curso Superior de Licenciatura Intercultural para professores indígenas.

Em 2003, a Coordenação de Educação Indígena foi transformada em Departamento de Gestão e Educação Indígena – DGEI, dirigido pela professora Natalina da Silva Messias Makuxi, com uma equipe de gestores, técnicos e professores indígenas e não indígenas.

Na **década de 90** foi implantado o Ensino Médio nas comunidades da Raposa e Contão. Em 2000 na Escola da Malacacheta e em 2003, mais 11 comunidades indígenas. Em 2004, foi em 14 escolas indígenas através do Projeto de Ensino Médio Diferenciado, com 830 estudantes indígenas. Nas 28 escolas onde tem Ensino Médio, o corpo docente é formado por professores Makuxi, Taurepang e Wapichana. Destes 59 estão estudando no Superior Núcleo Intercultural Insikiran da UFRR.

**O que significou este Movimento, esta resistência dos professores em defender uma educação escola indígena?**

Hoje temos leis cada vez mais favoráveis aos povos indígenas, não só de Roraima, mas que teve repercussão em todo Brasil. O Movimento foi crescendo e construindo um novo contexto político:

**1988** – A promulgação da Constituição com Art. 210, 215, etc... direito de aprender, de defender a cultura, etc..

**1989** a LDB – estava sendo elaborada e a contribuição saiu do II Encontro da COPIAR – pg. 86. O Currículo, o tipo de escola, conteúdos específicos, material didático apropriado. A COIAB foi criada nessa época.

**1990 e 1991** – foi o estudo dos calendários escolares indígenas, tipos de avaliação, coordenação das escolas e a Declaração dos Princípios foi o documento de confirmação de todo o processo pedagógico.

**1991** – A formação do NEI/RR e do IER/AM – Instituto de Educação Rural do AM, que é hoje a Gerência de Educação escolar Indígena do Estado, na época apresentou o documento “Diretrizes/AM para Educação Indígena”; SEDUC e MEC participam do Encontro. E começa a elaboração de propostas para o novo Estatuto do Índio.

**1992** – 1942-1992 “500 anos de Resistência indígena, Negra e Popular”, Criação do Comitê Assessor do MEC. Trabalharam os Regimentos, temas geradores, legislação e política governamental. Demarcação e homologação da T. Ind. Yanomami.

**1993** – Massacre do Haximu – Revisão Constitucional; final do prazo constitucional para demarcação de todas as terras indígenas. Comitê Indígena/MEC contra a revisão. Trabalharam a Medicina Tradicional, os xamãs.

1994 – Discussão sobre biodiversidade e lei de Patentes

1995 – pressão externa quanto ao modelo de desenvolvimento dominante/ falta de perspectivas e alternativas de auto-sustentação das comunidades indígenas.

1996 – Rio Negro – S. Gabriel da cachoeira elege o prefeito indígena, sendo o vice um professor indígena. Projetos de futuro, alternativas econômicas e escolas.

1997 – Novos parâmetros Curriculares Nacionais; elaboração dos Referenciais Curriculares Indígenas; Nova LDB; e a comemoração de 10 anos de Movimento.

Olhando esta história, afinal foi realizada uma caminhada de autonomia dos Professores Indígenas de Roraima, do Amazonas para todo o Brasil. Estes passos estão marcados por conquistas que estão registradas na história e que cabe a todos nós, continuar construindo uma nova história.

*Comunidade Lago Grande – 17/05/04*

*Maria Edna de Brito*  
DGEI-SECD

## ANEXO II: Manifesto DCE



DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Chamada DCE-UFRR

## Por uma Universidade sem racismo!

O DCE-UFRR vem a público manifestar seu apoio aos estudantes indígenas desta Instituição que foram alvo de racismo dentro do Restaurante Universitário (R.U.) em dezembro do ano passado, bem como exigir celeridade por parte da Administração Superior da UFRR na tomada das medidas cabíveis. A Universidade, espaço que deveria prezar pela liberdade, inclusão social e dignidade humana, não pode aceitar que atos desprezíveis de racismo sejam cometidos impunemente dentro de seus espaços institucionais. Lembramos que a Constituição Federal repudia o racismo e o considera crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

O estado de Roraima é por excelência o território histórico e tradicional de povos indígenas como os Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Yanomami, Yekuana, Waiwai, entre outros que contribuem imensamente com a riqueza de culturas e formas de vida nesta parte do planeta. Aos habitantes originários destas terras se deve todo o respeito, o que é amparado pela Constituição em seu artigo 231. Que os grafismos indígenas que hoje decoram as paredes do R.U. sirvam para nos lembrar todos dias que os Povos Indígenas ainda estão em luta, seja por suas terras roubadas, por direitos básicos de cidadania, contra o massacre que ainda está presente etc. Somos a favor do convívio entre as diferenças, do aprendizado mútuo e da ideia de que a Universidade é um espaço de todos; ninguém pode ser discriminado por não ser igual ao outro, seja indígena, negro ou quem quer que seja.

É por isso que o DCE convoca todos os estudantes, membros da comunidade acadêmica, apoiadores e a sociedade em geral para um dia de mobilização, onde exigiremos da UFRR que sejam tomadas as devidas providências e também uma posição contra o racismo; bem como também em solidariedade e visibilidade aos povos indígenas de Roraima, sobretudo aos acadêmicos indígenas desta Instituição.

**Dia da mobilização: 02 de março, quarta-feira.**

Programação:

- 9:30h em frente à Reitoria;
- 11:30h no R.U.;
- 18h - ocupação cultural no Parlatório – Banda Cruviana.

## ANEXO III: Programação II Semana dos Povos Indígenas UFRR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA / UFRR  
INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA



### Programação do evento:

#### Quarta-feira – 27/01

9h00min às 11h00min: Credenciamento. Local: Auditório Alexandre Borges

15h00min às 17h30min: Mostra Científica “Comunicação Oral”. Local: Sala 07, Bloco D - INSIKIRAN

18h00min: Mesa de Abertura. Local: Auditório Alexandre Borges

18h30min às 19h10min: Conferência de Abertura “Interculturalidade”. Local: Auditório Alexandre Borges

19h30min às 21h00min: Apresentação Cultural “Feira de Artesanato e Culinária Típica” e Programa de Extensão Anna Esensenka “Grupo Cruviana”. Local: Parlatório;

#### Quinta-feira - 28/01

08h00min às 12h00min: Minicursos e oficinas - Local: INSIKIRAN

14h30min às 17h00min: Mostra Científica Comunicação Oral - Local: Sala 07, Bloco D - INSIKIRAN

17h30min às 19h00min: Mesa-Redonda “Índios e os Direitos no cenário atual” - Local: Auditório Alexandre Borges

18h00min – 21h00min: Feira de Artesanato e Culinária Típica. Local: Malocção do INSIKIRAN;

#### Sexta-feira - 29/01

08h00min às 12h00min: Minicursos e oficinas - Local: INSIKIRAN

14h30min às 17h00min: Mostra Científica Apresentação de Trabalho - Local: Malocção do INSIKIRAN *banner*

17h30min às 18h30min: Mesa-redonda “Arte Indígena Contemporânea”. Local: Auditório Alexandre Borges

19h00min às 21h00min: III Encontro de Todos os Povos - Local: Espaço de Arte e Cultura União Operária.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abstrato 45, 69, 151, 249, 262, 266  
Acadêmicos 10, 12-14, 17, 21-23, 31, 34, 36, 39, 41, 42, 50, 62, 66, 80, 82, 130, 131, 134-136, 140, 141, 143, 154, 155, 166, 168-172, 175, 178, 179, 181, 183-187, 189, 207, 208, 214-219, 221-226, 230, 232, 239, 247, 251, 263, 266, 270, 279, 282, 289-291, 293-295, 334  
Ação 30, 32, 37, 44, 59, 68, 69, 79, 104, 110, 113, 116, 148, 164, 165, 169, 209, 252, 281, 282, 285, 299, 308, 313  
Administração 117-119, 127, 135, 152, 238, 252, 263  
Afirmação 17, 27, 52, 71, 91, 94, 95, 114, 119, 121, 134, 161, 175, 181, 189, 209, 212, 234, 280, 291, 293  
Agrícolas 49, 194  
Agronomia 115, 117, 135, 152, 157, 172, 183  
Alemanha 27, 76, 77, 84, 206  
Alimentos 50, 55, 56, 115, 124, 166, 195, 236, 271  
Amazonas 20, 39, 46-48, 67, 68, 71, 76, 80, 85, 102, 120, 121, 144, 146, 180, 231, 260, 301, 308  
Ambígua 66, 84, 284  
América 33, 47, 57, 58, 75-81, 84, 96-99, 103, 228, 265, 270, 278, 298, 304, 307, 308, 310, 311, 314, 316  
Ancestrais 42, 44, 95, 114, 149, 200, 202, 205, 246, 252  
Antropólogo 25, 28, 30, 36, 37,

60, 71, 80, 81, 84, 92, 101, 108, 116, 142, 175, 176, 195, 210, 231, 232, 235, 242, 243, 250, 253, 258, 263, 272, 273, 277, 291, 292, 294, 298, 332

Aparentes 17, 224, 230, 277

Aprendizado 10, 41, 109, 116, 117, 130, 131, 140, 141, 170, 185, 187, 225, 231, 235, 246, 247, 262, 267, 287, 290, 295

Aproximações 17, 134, 205, 291

Arquitetura 50, 31, 50, 170

Arte 10, 13, 17, 42, 45, 180, 194, 195, 196, 198-200, 202, 204, 205, 208, 209, 233, 243, 254, 300, 303, 305

Assembleia 15, 34, 40, 99, 100, 103-105, 109, 110, 121, 124, 127, 137, 144, 147, 171, 184, 224, 229, 230, 237

Auditório 35, 108, 137, 143, 144, 151, 162, 283, 311

Autonomia 16, 25, 27, 36, 63, 64, 69, 105, 108-110, 121, 124, 125, 141, 150, 163, 189, 215, 236, 239, 240, 244, 259, 263, 299

Avião 19, 193, 224

### B

Bildung 42, 257-259

Bispo 103, 104, 114

Boa Vista 13, 15, 19, 20, 22, 23, 29, 31, 33-36, 38, 41, 45-48, 54, 65, 66, 71, 82, 102, 104, 106, 112, 114, 116-118, 120, 123, 134, 137, 138, 143, 145, 162, 166, 178, 179, 181, 182, 185, 189-191, 193, 195, 196, 200, 203, 207, 209, 210, 215-219, 225, 227, 228, 231, 240, 241, 247-249, 252, 288-290,

294, 296, 299, 301-303, 307-309,  
311, 313-315

Bombardeada 36

Borracha 66, 71

Branco 20, 26, 39, 43, 44, 48, 54,  
63-73, 82, 83, 100, 102, 106, 111,  
115, 123, 124, 126, 130, 132, 142,  
148, 166, 171, 179-182, 187-190,  
192, 193, 201, 208, 218, 230, 232,  
234, 237, 243, 252, 253, 255, 260,  
261-263, 267, 273, 276, 280, 281-  
286, 289, 291, 292, 295, 298-302,  
304, 305, 312, 315, 316

Brasileira 20, 21, 26, 31, 59, 61,  
68, 71, 76, 77, 81, 96, 98, 136,  
137, 142, 146, 151, 154, 163, 165,  
175, 192, 205, 216, 225, 232, 292,  
297, 301, 303, 310, 311, 312, 314-  
316

Brasília 11, 15, 19, 20, 22, 25, 29,  
31, 35, 101, 118, 138, 145, 173,  
223, 224, 231, 238, 283, 288, 294,  
296-298, 300, 302-304, 307-311,  
313, 317, 332

BSB-BVB 17, 19

Busca 17, 22-24, 27, 34, 35, 37,  
38, 40, 41, 44, 47, 57, 59, 60, 62,  
63, 66, 68, 74, 78-80, 83, 87, 91,  
102, 114, 117, 118, 120, 123, 128,  
129, 131, 132, 141, 146, 149, 152,  
176, 179, 184, 191, 196, 198, 200,  
201, 204, 206, 208, 217, 227, 228,  
232, 234, 235, 239-241, 249, 250,  
253, 256, 257, 259, 262, 270, 274,  
277, 285, 290, 291, 294, 296, 299,  
304

## C

Califórnia 28, 205, 303, 309

Camiseta 165, 221

Campo 13, 15, 17, 21-23, 26, 34,  
36, 37, 39, 41, 48, 49, 52, 54, 59,  
60, 71, 79-82, 84, 97, 100, 111-

113, 125, 134, 136, 137, 145, 146,  
164, 175, 178, 199, 204, 207, 223,  
224, 226, 250, 254, 266, 283, 288,  
289, 292, 296, 298, 300, 302, 304,  
305, 310

Canadenses 250

Caribe 39, 46, 54, 55, 67, 76, 85,  
92, 207, 219, 297

Cartografia 80, 86

Catedral 19

Centro 10, 15, 19, 20, 25, 28, 30,  
35, 47, 65, 68, 78, 84, 86, 87, 96,  
100, 102, 106, 114, 115, 130, 135,  
137, 138, 146, 151, 170, 179, 181,  
184, 185, 187, 189-191, 199, 202,  
208, 218, 224, 225, 237, 240, 270,  
291, 294, 298, 299, 304, 332

Certo 17, 19, 27, 28, 35-37, 42,  
43, 60, 62, 79, 94-96, 123, 127,  
130, 134, 141, 163, 172, 192, 194,  
207, 210, 217, 242, 244, 248, 250,  
255, 270, 271, 280, 284, 287

Cidade 13, 17, 19-21, 29, 34-36,  
38, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 61,  
64, 69-71, 84, 98, 102, 113, 121,  
126-131, 135, 138, 143, 144, 147,  
154, 161, 162, 178-183, 185-187,  
190, 193, -196, 198-200, 215-217,  
219-221, 224, 225, 227, 228, 232,  
236, 238, 240, 241, 247, 252, 264,  
265, 279, 284, 288, 289, 293, 294,  
304, 308, 313, 334

Ciência 10, 15, 22-24, 26-28, 31,  
44, 46, 75-80, 84-87, 98, 137, 140,  
141, 148, 151, 153, 157, 201, 203,  
204, 207, 232, 235, 246, 257, 260,  
268, 274-276, 283, 296, 299-302,  
305, 306, 310, 312, 317, 334

Científicas 17, 74, 79, 80, 85, 181,  
194, 242, 249, 276, 292

Cívico 15, 19, 20

Colonização 13, 17, 26, 39, 44,

62, 69, 122, 175, 176, 227, 254,  
260, 266, 269, 271, 294, 301, 304

Comissão 10, 33, 67, 100, 147,  
159, 162, 166, 222, 223, 226

Compilação 56, 84, 235, 285

Conquista 14, 15, 17, 20, 32, 39,  
40, 48, 62, 75, 82, 88, 99, 107,  
108, 110-112, 122, 123, 131, 136,  
145, 146, 148, 153, 169, 170, 187,  
197, 206, 219, 259, 265, 271, 291,  
295, 304

Constituição 54, 94, 101, 114,  
124, 160, 213, 297

Construção 12, 13, 25, 27, 29-31,  
37, 41, 66, 71, 82, 91, 95, 96, 98,  
106, 108, 110, 111, 120, 121, 125,  
132, 137, 138, 142, 146, 151, 170,  
175, 190, 234-236, 240, 249, 272,  
274, 277, 283, 289, 290, 292-295,  
299, 302, 304, 311, 334

Contemporânea 10, 14, 17, 40,  
45, 94, 96, 137, 194-196, 199,  
200, 205, 209, 229, 233, 279, 281,  
310

Contradição 90, 92, 142, 226,  
261, 264, 281, 290

Cosmológico 31, 43, 48, 51, 194,  
244, 245, 279, 280, 285

Criação 13, 17, 25, 41, 56, 71, 78,  
86, 90, 95, 101, 105, 106, 108,  
109, 120, 122, 124, 127, 134, 135,  
145, 146, 148, 152, 157, 161, 170,  
174, 175, 194, 198, 199, 221, 232,  
244, 255, 280, 293

## D

Demarcatório 110, 113, 114, 141

Diferenciada 12, 13, 17, 88, 96,  
98, 111, 119, 120, 122, 123, 125,  
126, 145, 146, 160, 161, 170, 190,  
234, 273, 293

Dilemas 13, 17, 38, 42, 44, 108,

145, 178, 179, 194, 217, 218, 293,  
297, 303, 304, 315

Direito 12, 15, 16, 33, 34, 40, 60,  
64, 67, 69, 77, 85, 88, 96, 98, 101,  
107, 109, 110-112, 114-116, 118,  
119, 121-124, 127, 140, 143-147,  
152, 157, 160, 163, 166-169, 171,  
188, 189, 191-193, 213-215, 221,  
222, 234, 241, 247, 254, 270, 275,  
277, 284, 287, 302, 306, 307, 311,  
317, 332, 332, 334

## E

Econômico 74, 104, 119, 141,  
161, 197, 210, 286

Educação 12-15, 17, 22-25, 32,  
33, 38-40, 42, 62, 63, 67, 76, 88,  
96, 97, 99, 101, 111, 112, 114,  
120-126, 128, 132, 137, 143, 146-  
148, 151, 155, 160, 161, 163, 170,  
174, 178, 184, 188, 190, 191, 210,  
219, 221-224, 232, 234, 235, 237,  
240, 256-258, 259, 260, 262-264,  
266-268, 273, 289-294, 296, 297,  
299, 302, 304, 307-311, 313, 314,  
332, 334

Engajamento 90, 99, 119, 121,  
207, 252, 274, 310

Episódio 29, 76, 80, 86, 101, 109,  
128, 153, 165, 168, 176, 177, 201,  
219, 227, 231, 247, 248, 250, 252,  
255, 270, 282

Escolar 12-14, 17, 22, 38, 41, 42,  
88, 96, 111, 120-124, 126-128,  
130, 132, 146, 149, 151, 164, 222,  
223, 233, 237, 258-260, 262, 264-  
266, 273, 289, 290, 294, 297, 310,  
311, 332, 334

Escolarização 88, 121, 127, 232,  
262, 263, 266, 273, 296, 302

Escravidão 63, 69, 88

Escravo 40, 62-65, 67, 68, 72, 92,  
103, 195, 292, 310, 312

Espaços 17, 20, 35, 42, 112, 121, 130, 132, 137, 163, 167, 170, 194, 207, 208, 216, 224, 263, 266, 269, 273, 288, 293, 294, 301

Essência 59, 104, 106, 126, 132, 245, 264, 265, 270, 279

Etnogênese 17, 40, 88-92, 94, 297, 310

Europeus 57, 63, 65, 66, 67, 77, 82, 85, 86, 268, 272

Exaltação 60

Expedições 17, 63-66, 74, 79, 81, 85, 131, 201

Explorador 71, 75, 81, 82, 86, 86, 131

Extração 66, 71

## F

Familiares 38, 41, 74, 127, 217, 247, 289, 293

Farinha 50, 193

Fazendas 40, 44, 64, 71-74, 88, 108, 110, 122, 128, 130, 179, 195, 196, 246, 279

Federal 12-15, 17, 19, 20, 32-35, 41, 100, 101, 112-114, 116, 120, 124, 133, 134, 140, 146, 147, 152, 153, 162, 169, 170, 173, 174, 191, 199, 203-205, 217, 224, 231, 237, 252, 260, 296, 297, 300, 304-306, 311, 315, 332

Figuras 39, 58, 62, 80, 101, 131, 167, 168, 188, 242, 263, 278

Figurativo 45

Filhos 35, 45, 55, 62, 74, 108, 113, 115, 127, 128, 144, 164, 165, 172, 213, 217, 224, 231, 245, 247, 256, 278, 282, 284, 308

Florianópolis 220, 298, 304, 305, 307, 313, 314

Formação 12, 13, 17, 18, 32, 39,

41, 42, 81, 87, 98, 101-105, 109, 111, 113-115, 117-121, 123, 126, 127, 129, 130, 135, 145-147, 149, 151, 152, 155, 163, 170, 171, 173-175, 184, 189-192, 197-199, 201, 218, 219, 221, 224, 225, 231, 234-238, 240, 242, 246, 256-259, 262-264, 271, 273, 279, 282, 287, 288, 290, 292, 294, 303, 309, 311, 315

Formal 17, 39, 40, 67, 90, 111-114, 120, 121, 132, 161, 296

Francesa 28, 38, 48, 63, 83, 86

Futuro 13, 17, 41, 42, 69, 89, 113, 120, 125, 127, 128, 148, 178, 182, 191, 217, 231, 232, 236, 239, 264, 275, 285-287, 289, 294, 315

## G

Gado 71, 73, 74, 104-106, 108, 190, 196

Garimpeiro 15, 19, 20, 117, 181, 210, 285

Geografia 85, 148, 155, 180, 198

Geologia 135

Gestão 15, 31, 36, 49, 147, 154, 155, 162, 165, 166, 168, 172-175, 180, 182-185, 197, 211, 218-221, 224, 225, 237, 238, 251

Guardiães 225

Guerra 27, 39, 56, 63, 64, 66, 67, 82, 267

Guiana 45, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 63, 64, 66, 76, 80, 81, 128, 130, 194, 199, 210, 278, 297, 301, 311

## H

Hierarquia 21, 28, 30, 73, 230, 277, 278

Hipotético 39

História 13, 16, 17, 38-40, 44, 46, 49, 59, 63, 70, 72, 74, 79-81, 85-

87, 89, 95, 97, 108, 110, 111, 116, 122, 131, 132, 153, 178, 180, 187, 190, 195, 196, 200, 209, 217, 225, 227, 228, 231, 237, 241, 243, 245, 248, 256, 260, 265-267, 270, 274-276, 282, 286, 292, 294, 295, 298, 301, 302, 304-306, 309, 310, 312, 314, 315

Homogeneização 68

Homologação 110, 114, 181

## I

Identidades 17, 89, 90, 93, 94, 97, 130, 142, 143, 175, 207, 209, 246, 279, 292, 296, 297, 302, 313

Igreja 17, 40, 52, 53, 60, 82, 99-105, 107-109, 111, 114, 122, 130, 142, 143, 194, 203, 213, 226, 237, 255, 315

Impostas 89, 110, 123, 252, 268, 285

Indígenas 10, 12-19, 21, 23, 25-27, 29-52, 54-63, 65-77, 80-82, 84, 85, 87-92, 94-101, 103-127, 130-137, 139-142, 144-148, 150-192, 194-203, 205-225, 228-230, 232-299, 301-304, 307, 309-316, 325, 334

Índio 17, 21, 28, 29, 33, 37, 44, 47, 49, 54, 55, 60, 63-65, 67-70, 72-75, 81-83, 89, 92-95, 97, 98, 100-102, 104-109, 112-114, 117, 118, 122, 130, 138-143, 151, 152, 160, 162, 166, 169, 173, 178-180, 182, 183, 186, 190, 192, 193, 204-207, 210, 211, 215, 218, 230, 231, 234, 240, 241, 245, 246, 254, 259, 261-263, 267, 271, 273, 280, 281, 284, 297-299, 302-306, 308-311, 315, 316

Ingresso 12, 38, 39, 41, 119, 122, 147, 148, 152, 153, 157-159, 161, 172, 181, 208, 218, 266, 332

Início 12, 13, 17, 20, 21, 27-29, 33, 45, 46, 52, 62, 64, 66, 71, 72, 79, 81, 83, 89, 96, 97, 99, 101-103, 105, 106, 110, 111, 116, 122, 136, 137, 140, 143, 145-147, 154, 176, 178, 180, 184, 194, 195, 207, 211, 213, 217, 227, 228, 230, 234, 236, 237, 241, 247, 248, 257, 261, 279, 282, 283, 294

Insikiran 10, 12, 13, 17, 32, 37, 41, 60, 108, 120, 122, 134, 135, 137, 145-147, 149-151, 153-155, 157, 159, 161, 162, 165, 168, 172, 185, 186, 192, 200, 202, 209-211, 213, 214, 217-220, 238, 240, 245, 246, 251, 255, 290, 293, 299

Instituto 10, 13, 17, 26, 31, 32, 37, 41, 51, 60, 64, 108, 120, 122, 134, 135, 137, 140, 145-148, 151, 155, 172, 185, 192, 200, 202, 209, 210, 214, 218-220, 252, 255, 299, 301, 308, 315, 316

Intercultural 17, 41, 120, 140, 141, 146, 149, 151, 154, 155, 159, 160, 170, 190, 194, 200, 217, 289-291, 293, 299, 304, 307

Interculturalidade 13-15, 18, 24, 33, 42, 185, 224, 234-236, 238, 239, 252, 290, 291, 298, 315, 334

Intertribais 51, 63, 64, 67

Irlandesa 64

## J

Jesuítas 63, 68, 77, 102

Justiça 116, 162, 260, 272

## L

Labirinto 14, 43, 286, 295

Lavrado 15, 19, 35, 39, 45, 46, 48-53, 55, 71, 112, 112, 144, 190, 201, 207, 236, 248, 279, 280

Lembranças 74, 103

Lendas 45, 59, 64, 77, 207, 225, 226, 301

Lideranças 26, 32, 38, 41, 42, 69, 74, 95, 101, 103-105, 107, 109, 113-115, 117, 120,-123, 126, 127, 129, 130, 132, 141, 143, 144, 147, 152, 162, 171, 172, 181, 184, 187, 188, 235-238, 240, 252, 263, 264, 286, 289

Língua 15, 23, 46, 55, 59, 61, 62, 69, 77, 82, 113, 122, 123, 140, 143, 151, 155, 160, 178, 180, 182, 184, 189, 190, 192, 212, 218, 225, 241, 243, 245, 252, 255, 259, 267, 269, 299, 301, 305, 309

Lugar 12, 17, 20, 29, 30, 39, 41, 51, 52, 53, 73, 80, 83, 86, 87, 93, 110, 113, 118, 134, 138, 140, 141, 151, 165, 166, 171, 172, 181, 182, 201, 207-209, 224, 226, 227, 234, 235, 239, 245, 255, 266, 280, 284, 288, 291, 295, 306

Luta 12, 13, 17, 23, 40, 88, 94, 100-102, 107, 109-111, 114, 115, 117, 120, 123, 124, 144, 171, 172, 176, 178, 189-191, 212, 224, 226, 237, 238, 254, 284, 307

## **M**

Macunaíma 17, 39, 55, 58-62, 139, 292, 296, 298, 311

Mágico 59, 72, 203, 244

Makunaima 17, 39, 43, 45, 46, 55-62, 92, 114, 137, 207, 246, 255, 278-280, 294, 301, 308, 312

Maloca 17, 82, 104, 106, 107, 109, 121, 129-131, 150, 162, 170, 179-183, 186, 193, 198, 202, 206, 207, 247, 293, 334

Mediação 16, 17, 42, 176, 194, 207, 255, 294

Mês 28, 139, 145, 185, 194, 246, 301

Milênio 20, 234

Missões 68, 69, 76, 85, 104, 215, 260

Mito 13, 17, 44, 49, 55-57, 59, 60, 114, 235, 236, 274, 276, 283, 298, 306, 307, 316

Mitologia 55, 57, 60, 235, 236, 255, 277, 278, 280, 283, 285, 313

Monaliza 10, 219, 220, 221, 223

Monumento 15, 19, 20, 65

Movimento 12, 13, 15, 17, 22, 27, 28, 30, 32-34, 36, 38, 40-45, 47, 58, 63, 70, 78, 83, 88-91, 95, 96, 98-102, 109-111, 114-117, 120-122, 124, 127, 129, 130, 132, 142-144, 146, 148, 152, 155, 178, 184, 187, 190, 199, 210, 213, 216, 218, 220-226, 230, 237, 238, 240, 246, 252, 257, 267, 276, 279, 281, 289, 292-297, 302, 307, 311, 334

Mundial 27, 96

## **N**

Natal 265, 288

Nafragando 86

Norte 21, 29, 35, 39, 44, 47, 48, 55-58, 65, 70, 71, 77, 90, 97, 141, 150, 204, 205, 258, 265-270, 277, 301, 302, 304, 305, 312, 315

## **O**

Ocidental 17, 23, 24, 27, 74, 75, 85, 132, 149, 188, 194, 199, 207, 208, 216, 235, 246, 264, 266, 268, 273, 275, 279, 283, 286, 301

Organizações 15, 30, 32, 36, 38, 46, 47, 51, 71, 95, 96, 99, 110, 112, 116-121, 132, 134, 146-148, 152, 153, 162, 176, 179, 187, 191, 216, 218, 223, 224, 230, 235, 236, 238, 263, 277, 291, 293, 306

**P**

Paisagem 25, 39, 50, 55, 136, 194  
Palácio 20, 75, 270  
Paradigmáticos 17, 18, 165, 247  
Paradoxal 26, 59, 62, 89, 99, 215  
Passado 17, 63, 91, 108, 118, 120, 127, 129, 143, 154, 171, 173, 199, 207, 223, 226, 242, 245, 275, 281, 282, 287-289, 292  
Pedagogia 135, 286, 305  
Perseguição 102, 252  
Pesquisa 10-15, 17, 21-24, 28, 29, 31-34, 36, 37, 39, 45, 47, 48, 50, 52, 54, 55, 63, 66, 73, 78, 80, 81, 83, 87, 90, 92, 93, 111, 112, 120-122, 130, 136, 138-140, 143-146, 149, 150, 152, 153, 157, 163, 165, 178, 181-183, 185, 189, 201, 204, 205, 207, 210, 219-221, 224, 225, 227, 230, 239, 241-244, 246, 251, 253, 260, 266, 267, 289, 292-295, 297, 298, 300, 301, 309, 311-313, 332, 334  
Política 14, 15, 17, 27, 28, 30-32, 36, 38-41, 44, 47, 49, 52, 54, 67, 68, 69, 75, 89, 90, 93, 95-101, 103, 105, 107-112, 116, 123, 125, 126, 130, 133, 146, 148, 152, 153, 161, 162, 165, 169-171, 176, 177, 183, 184, 187, 189, 207-209, 211, 212, 214, 218-225, 233, 235, 236, 239-241, 261, 263, 265, 270, 272, 273, 278, 286, 289-291, 293, 296, 299, 300, 303, 307, 308, 310-312, 315, 317  
Portuguesa 62, 64, 67, 82, 160, 190, 241, 243, 301  
Prefácio 12, 45, 59, 275, 296, 298, 300, 304, 305, 315  
Presença 12-14, 17, 19, 31, 36, 41, 47, 48, 56, 67, 69, 71, 73, 83,

93, 101, 104-106, 108, 109, 116, 117, 134, 145, 148, 154, 155, 159, 165, 169-171, 176, 178, 181, 184, 186, 193, 202, 207, 208, 226, 232, 240, 241, 251-253, 263, 273, 279, 288-293, 295, 302, 334  
Presente 13, 17, 25, 31, 36, 46, 50, 83, 94, 104, 108, 111, 115, 116, 120, 124, 131, 136, 140, 142, 154, 162, 166, 167, 170, 180, 183, 199, 202, 215, 225, 230, 231, 235, 236, 243, 251, 255, 258, 271-273, 275, 276, 284, 286, 288, 290, 294, 301  
Primeira 10, 14, 17, 27, 39-41, 59, 66, 90, 99, 100, 102-106, 109, 113, 122, 123, 127, 134, 135, 137, 144, 146, 154, 155, 157, 160, 164, 167, 170, 171, 184, 189, 203, 205, 219, 221-223, 225, 227, 238, 247, 256, 257, 271, 275, 276, 283, 295  
Protagonismo 40, 96, 101, 107, 108, 112, 125, 132, 146, 263, 297

**Q**

Quilômetros 19, 20, 47, 71, 193

**R**

Razão 17, 24, 28, 30, 31, 60, 64, 74, 75, 85, 91, 176, 256, 257, 272, 304, 307  
Repercussão 59, 166, 173, 205  
Repressão 70, 97, 100, 105, 263  
República 27, 73, 78, 81, 97, 103, 110, 128, 222, 270, 307, 311  
Roças 53, 73, 106, 108, 124, 201  
Roraima 7, 10, 12-15, 17, 20, 22, 29, 33-35, 37-41, 46-49, 51, 54-56, 59, 62, 66, 74, 80, 82-85, 88-179, 191, 193, 200, 203, 206, 210, 217, 222, 223, 229, 236, 237, 246, 247, 249, 252, 255, 260, 282, 287, 294, 296, 302, 305, 307, 311, 334

**S**

Saqueadores 65  
 Semelhança 19, 57, 61, 79, 84, 100, 203, 236  
 Senna 20  
 Seringais 40, 72  
 Serviço 28, 47, 48, 69, 97, 122, 135, 144, 161, 196, 210, 261, 272, 293  
 Simetrias 17, 224, 232  
 Social 12, 21, 22, 27, 28, 40, 43, 51, 58, 63, 68, 73, 78, 80-82, 90, 91, 93, 98, 99, 104, 107, 109, 122, 131, 140, 144, 146, 153, 164, 174, 184, 197, 206, 208, 209, 222, 228, 241, 244, 271, 277, 286, 294, 297, 299, 304, 311, 334  
 Solidariedade 21, 29, 36, 100, 144, 208, 261  
 Subcapítulo 84

**T**

Territorial 15, 31, 32, 36, 40, 45, 54, 73, 91, 106, 110, 128, 132, 155, 160, 165, 166, 180-183, 206, 211, 218-221, 226, 229, 240, 251, 309, 313  
 Tese 11-14, 17, 20, 21, 23, 33, 35, 37-39, 45, 46, 48, 53, 55, 60, 64, 74, 79, 87, 101, 111, 117, 129, 142, 145, 161, 195, 208, 221, 223, 240, 246, 260, 262, 265, 272, 281, 286, 288, 289, 291, 292, 294-297, 300, 301, 307, 309, 312, 314, 332, 334  
 Trabalho 10, 13-15, 17, 21, 22, 28, 31, 33, 36, 40, 42, 50, 53, 60-64, 69, 71-74, 76, 78-80, 84, 88, 93, 95, 98, 100, 102-105, 108, 117, 118, 120, 121, 128, 130, 136, 137, 142, 144, 152, 161, 163, 164, 171, 178, 185, 188, 190-192, 194-201,

204-206, 208, 209, 214, 218-221, 224, 227, 230-232, 241, 242, 245, 249, 251, 253, 259, 263, 269, 271, 283, 288, 291-296, 298, 304-306, 312

Tradicional 32, 44, 50, 51, 69, 73, 90, 92, 97, 98, 107, 108, 112, 122, 124-126, 132, 137, 143, 149, 164, 172-175, 179, 180, 181, 184, 187, 209, 215, 226, 227, 230, 242, 246, 255, 264, 267, 281, 287, 290, 291, 293, 299, 307, 309, 315, 334  
 Trágico 15, 86

Transformações 17, 18, 23, 27, 39, 40, 43, 48, 61, 62, 98, 103, 111, 120, 124, 146, 227, 274, 280, 282

**U**

Universidade 12-15, 17, 18, 20-23, 25-30, 32-34, 36, 41-43, 60, 78, 87, 113, 119-122, 128, 133-136, 139, 140, 144, 146, 147, 149, 152-154, 163, 164, 167, 169, 170, 172, 173, 177, 186, 199, 201, 203-207, 213, 217-222, 224, 231, 234-240, 260, 263-267, 270, 284, 288, 289, 291, 293, 295-297, 299-302, 304-306, 308, 310-315, 332, 334

Utopia 28, 75, 107, 298

**V**

Vermelho 63, 104, 113, 256, 277, 304

Vida 10-13, 17, 23, 25, 26, 35, 39, 43, 53, 55, 58, 59, 74, 78, 82, 86, 90, 91, 95, 97, 98, 100, 102, 107, 108, 114, 119, 122, 127-131, 137, 142, 162, 164, 169, 174, 178, 179, 186, 189, 194-196, 198, 199, 207, 208, 214, 216, 217, 225, 234, 240-242, 252, 256, 257, 261, 262, 268, 269, 271, 276, 281-283, 285,

288-294, 300, 315, 317, 334

Violência 25, 47, 103, 113, 114,  
145, 169, 261, 265, 287, 300, 315

## **SOBRE O AUTOR**

### **João Francisco Kleba Lisboa**

João Francisco Kleba Lisboa é antropólogo e professor, com ênfase no estudo dos direitos indígenas, educação escolar indígena e antropologia jurídica. Formou-se em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008 e concluiu o mestrado em Direito pela mesma instituição em 2010, sempre com pesquisas voltadas para os povos indígenas. Lecionou diversas disciplinas jurídicas no Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio (UNICERP), entre 2010 e 2012. Em 2013 ingressou no doutorado em Antropologia na Universidade de Brasília (UnB), concluindo em 2017 com a tese que dá origem a este livro. Foi professor substituto no Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre abril de 2018 e abril de 2020. Atualmente é membro do Conselho do *Ethnicity, Race and Indigenous Peoples* (ERIP), uma seção da *Latin American Studies Association* (LASA), e revisor de inúmeras revistas acadêmicas.



# Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade

[www.bookerfield.com](http://www.bookerfield.com)



[contato@bookerfield.com](mailto:contato@bookerfield.com)



[@bookerfield](https://www.instagram.com/bookerfield)



Bookerfield Editora



ISBN 978-658992943-7



9

786589

929437



# Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade

[www.bookerfield.com](http://www.bookerfield.com) 

[contato@bookerfield.com](mailto:contato@bookerfield.com) 

[@bookerfield](https://www.instagram.com/bookerfield) 

Bookerfield Editora 

ISBN 978-658992943-7

