

DOI: 10.21057/10.21057/repamv%vn%i.%Y.26074

Recebido: 10-06-2017

Aprovado: 23-08-2017

Escolarização e Intelectuais Indígenas: da formação à emancipação

João Francisco Kleba Lisboa¹

Resumo

Este artigo aborda a visão de intelectuais indígenas sobre os conhecimentos e as práticas de ensino ocidentais. A escolarização imposta aos povos indígenas, calcada em concepções europeias de indivíduo, natureza e cultura, configurou um processo traumático e doloroso vivido na pele por alguns desses intelectuais, e que pode ser lido sob a chave do *epistemicídio*. Mesmo assim, a apropriação dos saberes não indígenas e das ferramentas educacionais pelos povos originários faz com que a escola seja aos poucos transformada de um elemento externo assimilacionista para um instrumento de emancipação – ao menos nos discursos de algumas lideranças e intelectuais. Traço, como análise de caso concreto, o exemplo da educação escolar indígena no estado de Roraima, extremo norte do Brasil, com o movimento em torno da *escola que queremos*, e da atual busca pelo ensino superior universitário, onde já se encontram alguns intelectuais indígenas, sobretudo dos povos Macuxi e Wapichana. A presença indígena na universidade – por meio desses acadêmicos e de cursos voltados para estudantes indígenas no Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima – promove não apenas o encontro de diferentes saberes mas também amplia o leque de estratégias possíveis da política indígena em nível local, em consonância com o que ocorre em outros países.

Palavras-chave: Formação; Intelectuais Indígenas; Universidade; Roraima.

Indigenous Education and Intellectuals: from training to emancipation

Abstract

This article addresses the vision of indigenous intellectuals about Western knowledge and teaching practices. The schooling imposed on indigenous peoples, based on European conceptions of individual, nature and culture, has set up a traumatic and painful process experienced by some of these intellectuals, that can be read under the key of *epistemicide*. Nonetheless, the appropriation of non-indigenous knowledges and educational tools by native peoples makes the school gradually transformed from an assimilationist external element into an instrument of

emancipation – at least in the discourses of some leaders and intellectuals. As a concrete case study, I bring the example of indigenous school education in the state of Roraima, extreme north of Brazil, with the movement around the school we want, and the current search for higher education, where some indigenous intellectuals, especially Macuxi and Wapichana, already are. The indigenous presence at the university – through these academics and thought courses directed at indigenous students at the Insikiran Institute of the Federal University of Roraima – promotes not only the meeting of different knowledges but also broadens the range of possible strategies of indigenous politics at the local level, in consonance with what happens in other countries.

Keywords: Formation; Indigenous Intellectuals; University; Roraima.

Educación e intelectuales indígenas: formación para la emancipación

Resumen

Este artículo aborda la visión de los intelectuales indígenas sobre los conocimientos y las prácticas de enseñanza occidentales. La escolarización impuesta a los pueblos indígenas, calcada en concepciones europeas de individuo, naturaleza y cultura, configuró un proceso traumático y doloroso vivido en la piel por algunos de esos intelectuales, y que puede ser leído bajo la clave del *epistemicidio*. Sin embargo, la apropiación de los saberes no indígenas y de las herramientas educativas por los pueblos originarios hace que la escuela sea poco a poco transformada de un elemento externo asimilacionista para un instrumento de emancipación – al menos en los discursos de algunos liderazgos e intelectuales. Traigo, como análisis de caso concreto, el ejemplo de la educación escolar indígena en el estado de Roraima, extremo norte de Brasil, con el movimiento en torno a la escuela que queremos, y de la actual búsqueda por la enseñanza superior universitaria, donde ya se encuentran algunos intelectuales indígenas, sobre todo de los pueblos Macuxi y Wapichana. La presencia indígena en la universidad – sea por medio de esos académicos o de cursos dirigidos a estudiantes indígenas en el Instituto Insikiran de la Universidad Federal de Roraima – promueve no sólo el encuentro de diferentes saberes, sino que también amplía el abanico de estrategias posibles de la política indígena a nivel local, en consonancia con lo que ocurre en otros países.

Palabras clave: Formación; Intelectuales Indígenas; Universidad; Roraima.

A Educação Formal e os Povos Indígenas

A formação, 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

¹ Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB). Mestre e bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lecionou por dois anos e meio no curso de Direito do Centro Universitário do Cerrado - Patrocínio - UNICERP, em Minas Gerais. E-mail: jfklisboa@gmail.com

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 Eva² – representando, para a tradição de pensamento 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, por sua vez 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

² 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 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).

Geistwissenschaften). Gadamer explica que o conceito de formação afastou-se 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. 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).

Já o professor do departamento de Educação da PUC-RJ, Fabiano Lemos, 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 moderno³, 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 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

³ Para um aprofundamento desta discussão, ver Araújo (2011) e demais capítulos do mesmo volume.

indígenas do continente americano. Considerados o protótipo do homem em estado selvagem pelos filósofos modernos, dentre os quais alguns dos 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 seus 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*⁴, 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 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) (FEYERABEND [1978], 2011, p. 13).

Segundo Feyerabend, a superioridade da ciência moderna não passa de mera presunção, jamais posta à prova, e além disso não há nada no discurso científico “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

⁴ 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).

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 sua face escolar, 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 Maori neozelandeses e em outros *povos nativos* submetidos a invasões e dominações coloniais. 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 indígenas⁵. 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

⁵ 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).

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 [pelas famílias kaiowá] é ‘fazer falar o papel’ (*moñe’ e kuation*) e ‘fazer a palavra do papel’ (*japo kuation ñe’ê*)” (Idem, p. 100)⁶. O 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.

⁶ 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 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).

Recentemente, Gersem Baniwa tem se destacado no estudo dos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil, incluindo a presença indígena no ensino superior. Gersem 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. 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 prática 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 norte-americanos 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 transformá-la 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 tribais 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 Spivak⁷. 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

⁷ 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).

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 dá-se 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 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 espanhola⁸ 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, aparecem-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).

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. 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 n)as inadequações da escola em geral ou em relação às culturas indígenas. Essa diferença de perspectiva foi notada por Dominique

⁸ Ver também Quea, 2013, disponível em: <http://www.elhabrador.com/Guaman.htm>.

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 pelo povo Kaingang, no sul do Brasil, dos *Encontros dos Kujà*, cuja sexta edição ocorreu em 2016⁹. 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 ROKÀG, 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 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.

Povos Indígenas e Educação Formal no Estado de Roraima

As primeiras escolas implementadas nas comunidades indígenas em Roraima foram obra do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), ainda nos anos 1930¹⁰. 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 o governo do Território decide tomar para si a

⁹ 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.

¹⁰ 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).

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*. Maxim Repetto, um dos professores da Universidade Federal de Roraima (UFRR) comprometido há anos com o ingresso de indígenas na universidade e com a criação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, 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,

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).

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 Roraima¹¹. 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. 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

¹¹ 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*, 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).

de vida estendida no tempo e o espaço¹², para qual é necessária a *saída da maloca*. Assim, ao mesmo tempo 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(e)nderam 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*¹³. Assim, nem os ideólogos do progresso, com fortes representantes à esquerda e à direita, nem os defensores daquilo que supõem ser a vida indígena pura e intocada,

¹² A antropóloga Nádia 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 Wapichana 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 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).

¹³ 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 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).

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 devemos olhar, em vez do conteúdo, para 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 esta 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*¹⁴. 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 indígena 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.

Universidade e Conhecimentos Indígenas

O projeto indígena de buscar o ensino superior, como se constata das fala 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

¹⁴ 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).

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)¹⁵ quanto na ameríndia (como aponta Betty Mindlin, 2002, p. 149: “Quase todos os povos indígenas brasileiros contam preciosas histórias sobre a origem do fogo”)¹⁶ 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:

¹⁵ 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.

¹⁶ Eduardo Viveiros de Castro (2011) 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.

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 o sonho daqui de Roraima (...). Isso faria com que nós mesmo pudéssemos ocupar cargos 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.

(...) 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 [de estudantes] que tem na universidade, fora o que já tem formado em graduação ou que está fazendo curso de mestrado em Manaus... [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].

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:

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 pra 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 [*Idem*].

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 firmar 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 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, 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 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 indígena¹⁷ para perceber o quanto já se produziu de mudanças nessa sempre surpreendente relação entre povos indígenas, a cidade e o meio acadêmico. Dentre os intelectuais indígenas que conheci nessa situação em Roraima, destaco a figura de um que, apesar de ainda jovem, para mim é impossível não apresentá-lo como um sábio indígena, desses que faz a ponte entre os dois (ou mais) mundos. Trata-se de Eliandro de Souza, do povo Wapichana, 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].

A cidade (com seus desafios, perigos e preconceitos, mas também seus atrativos,

¹⁷ 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://ufr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=91:professores-do-instituto-insikiran-participam-de-visita-a-universidade-indigena-da-venezuela&catid=18&Itemid=102.

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 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, né. 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 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 direito 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 obteve 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*¹⁸ do mundo Wapichana para a sua própria pesquisa:

Eu entrevistei os anciãos 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

¹⁸ 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” (STENGERS, 2015, p. 55).

do animal, mas percebeu que estava presente, que chamou os seus cachorrinhos etc e tal. 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 precíval 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 tornam-se, 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 uma 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 mantido secos e passam a compor o maracá utilizado em sessões xamanísticas¹⁹. 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

¹⁹ “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*).

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 viver no meio da natureza. A natureza o ensinava”. 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, aracuã, “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 comunidade indígena e a cidade.

Considerações Finais

Os intelectuais indígenas, seja no Brasil ou em outros países que passaram por processos de invasão colonial moderna, oferecem outra(s) visão(ões) daquilo que o discurso científico achava ser exclusividade sua. Se é verdade que, ao menos na Antropologia, muitos 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 e demais ciências, a meu ver, podem ser muitos. Desde que não se espere 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 pesquisadores 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 é posta à prova tanto pelo encontro de saberes quanto por sua simples presença física. E se há reivindicações indígenas a respeito de sua presença em espaços acadêmicos, estas não pedem exclusividades, privilégios ou cerceamentos, mas antes que suas vozes sejam ouvidas e 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, contribuiram para a cruel história de dominação e subjugação dos povos indígenas e do continente.

Referências Bibliográficas

ALBERT, Bruce. “O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza”. *Série Antropologia*, 174. Brasília, DAN/UnB, 1995.

ALFRED, Taiaiake. *Peace, power, righteousness: an Indigenous manifesto*. Ontario: Oxford University Press Canada, 1999.

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.

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.

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.

_____. “Indígenas no ensino superior: novos desafios para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil”. In: SMILJANIC, Maria Inês et al. (organizadores). *Faces da indianidade*. Curitiba: Nexo Design, p. 187-202, 2009.

BENITES, Tônico. “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.

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 epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 3. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo, Editora Unesp, 2006.

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, nº7/8. 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.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

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 Nº 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, 1997, 298 p.

FERNANDES, Maria Luiza et al (Org). *Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior: o Programa E'ma Pia*. Boa Vista: EUFR, 2009.

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.

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.

GORDON, Cesar. *Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngokrê*. São Paulo: UNESP; ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história – 2ª ed. – Introdução de Robert S. Hartman ; Tradução de Beatriz Sidou*. São Paulo: Centauro, 2001.

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.

KANT, Immanuel [1786]. *Começo conjectural da história humana*. Tradução Edmilson Menezes. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

_____. *Sobre a pedagogia – 2ª Ed. revisada – Tradução Francisco Cock Fontanella Piracicaba – SP: Ed. UNIMEP, 1999.*

KUPER, Adam. “Culture, Identity and the Project of a Cosmopolitan Anthropology”. *Man*, New Series, Vol. 29, No. 3, pp. 537-554 (Sep., 1994).

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).

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.*

LEMONS, 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.

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.

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.

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.

MINDLIN, Betty. “O fogo e a chama dos mitos”. *Estudos Avançados* 16 (44), 2002.

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.

QUEA, Francisco Izquierdo. *El devenir caótico en Nueva Crónica & buen gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala*. Iquique – Chile: IECTA, 2013.

RAMOS, Alcida Rita. “Mentes indígenas e o ecúmeno antropológico”. *Série Antropologia*, 439. Brasília, DAN/UnB, 2013.

_____. “Do engajamento ao desprendimento”. *Campos* 8(1):11-32, 2007.

REPETTO, Maxim. “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.

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].

TUHIWAI SMITH, Linda. *Decolonizing methodologies: research and Indigenous Peoples*. London / New York: Zed Books; Dunedin: University of Otago Press, 1999.

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.

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.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Do mito grego ao mito ameríndio: uma entrevista sobre Lévi-Strauss com Eduardo Viveiros de Castro”. Por: Elsjé Lagrou e Luisa Elvira Belaunde. *Sociologia & Antropologia* / v. 01-02: 09-33, 2011.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco, AC: EdUFAC, 2006.

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.