

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IGOR BARROS SANTOS

**LIDERANÇAS INDÍGENAS NO NORTE AMAZÔNICO:
VOZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

MACAPÁ

2021

IGOR BARROS SANTOS

**LIDERANÇAS INDÍGENAS NO NORTE AMAZÔNICO:
VOZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Culturas e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões

MACAPÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

S2371 Santos, Igor Barros.
Lideranças indígenas no norte amazônico: vozes do processo de formação / Igor Barros Santos. – 2021.
1 recurso eletrônico. 166 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.

Orientadora: Professora Doutora Helena Cristina Guimarães Q. Simões

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF)

Inclui referências e apêndices.

1. Indígenas da América do Sul – Pará – Amapá - Educação. 2. Educação indígena. 3. Liderança indígena. I. Simões, Helena Cristina Guimarães Q, orientadora. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22 edições, 371.8298081

SANTOS, Igor Barros. **Lideranças indígenas no norte amazônico**: vozes do processo de formação. Orientadora: Helena Cristina Guimarães Q. Simões. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.

IGOR BARROS SANTOS

**LIDERANÇAS INDÍGENAS NO NORTE AMAZÔNICO:
VOZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Culturas e Diversidades.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões
Orientadora – Presidente da Banca (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Silvia Lopes da Silva Macedo
Avaliadora Externa Titular – Universidade Paris-Est Créteil

Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Avaliadora Externa Titular – PROFHISTORIA UNIFAP

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
Avaliador Interno Titular – PPGED UNIFAP

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira
Avaliador Interno Suplente - PPGED/UNIFAP

MACAPÁ

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida. A minha família, meu alicerce. A minha orientadora, Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, pela confiança, ensinamentos, compreensão e por todo seu comprometimento. À Dona Fátima e ao “Seu” Jairo, casal de amigos e vocacionados servidores da FUNAI, por todo apoio, pelo exemplo de humanidade e amor ao próximo. À coletividade indígena do Estado do Amapá e Norte do Pará, por apoiar a ideia e pelas constantes lições de vida, sem as quais este trabalho não seria concebido. Ao Estado do Amapá, minha primeira casa após o ingresso no serviço público, terra de gente acolhedora e de uma cultura rica, por todas as oportunidades que me deu de crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

O movimento indígena tem buscado ampliar sua participação no cenário político nacional. Essa atuação é fortalecida pela iniciativa e engajamento das suas lideranças políticas e comunitárias. Assim, diante do importante papel desempenhado pelas lideranças indígenas, essa pesquisa questiona como elas e eles constituíram-se na condição de líderes e quais processos educacionais foram decisivos para sua atuação. O presente trabalho buscou, portanto, compreender o processo de formação dessas lideranças e analisar quais modalidades influenciaram o desenvolvimento do perfil de representação étnica e maior participação política. Nosso objetivo geral foi identificar os processos educacionais envolvidos na formação das lideranças indígenas e analisar as contribuições das experiências, dos saberes, escolares e não escolares, para a formação de indígenas que exerçam o papel de porta voz da coletividade. Sob a perspectiva metodológica foi desenvolvida uma pesquisa narrativa por meio de entrevistas semi estruturadas, com seis líderes indígenas do Amapá e norte do Pará-Brasil. Partindo das narrativas, constatou-se a preponderância de determinadas modalidades educacionais em detrimento de outras. A Educação Informal mostrou ser a espécie que mais contribuiu para a formação das lideranças. Por meio do repasse tradicional de saberes e convivência com as lideranças constrói-se o afeto por sua coletividade, consolidam-se competências e a compreensão da importância do papel do líder. Por sua vez, a Educação Não Formal também contribuiu na formação das lideranças indígenas entrevistadas. Entidades como CIMI, IEPÉ e COIAB permitiram a interação entre as variadas lideranças do país, organizaram oficinas e estimularam a organização do coletivo. Já a Educação Formal foi citada como de grande importância pelas lideranças, mas os destaques pareceram voltar-se mais para a figura do(a) professor(a) e seu incentivo e para o desenvolvimento da oratória, do que para o conteúdo e a proposta curricular adotada. Assim, a importância para formação de lideranças por meio da Educação Formal, ou educação escolar indígena, apresentou uma influência mais relacional e atitudinal e menos sobre o aprendizado das diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, pôde-se estabelecer uma ordem de valoração dentre os modelos educacionais no processo de formação das lideranças indígenas do Amapá e do Norte do Pará, qual seja: 1) Em maior grandeza, a Educação Informal, com o respeito e a valorização dos saberes e fazeres fruto das experiências da coletividade indígena e as referências das gerações de líderes indígenas que os(as) antecederam; 2) numa proporção equivalente a educação não formal e a Educação Formal, na medida em que a primeira atua conectando o indígena com elementos externos à sua vida cotidiana (viagens, eventos, cursos extras, diálogo com outros indígenas, outros profissionais) e, a segunda, como relevante por si só, cuja contribuição seria o aperfeiçoamento comunicativo e o incentivo dos(as) professores(as) para atuarem como líderes.

Palavras-chave: Educação Indígena. Lideranças. Formação. Amapá e Norte do Pará.

ABSTRACT

The indigenous movement has sought to expand its participation in the national political scenario. This performance is strengthened by the initiative and engagement of its political and community leaders. Thus, given the important role played by indigenous leaders, this research questions how they and they were constituted in the condition of leaders and which educational processes were decisive for their performance. Therefore, this study sought to understand the process of formation of these leaders and analyze which modalities influenced the development of the profile of ethnic representation and greater political participation. Our general objective was to identify the educational processes involved in the formation of indigenous leaders and analyze the contributions of experiences, knowledge, school and non-school, for the formation of indigenous people who exercise the role of spokesperson for the community. From a methodological perspective, a narrative research was developed through semi-structured interviews with six indigenous leaders from Amapá and northern Pará-Brazil. Based on the narratives, the preponderance of certain educational modalities over others was found. Informal education proved to be the species that most contributed to the formation of leaders. Through the traditional transfer of knowledge and coexistence with the leaders, affection for their community is built, skills and understanding of the importance of the leader's role are consolidated. In turn, non-formal education also contributed to the training of the indigenous leaders interviewed. Entities such as CIMI, IEPÉ and COIAB allowed interaction between the various leaders in the country, organized workshops and encouraged the organization of the collective. Formal education, on the other hand, was cited as of great importance by the leaders, but the highlights seemed to focus more on the figure of the teacher and his/her encouragement and the development of oratory, than on the content and proposal curriculum adopted. Thus, the importance of training leaders through formal education, or indigenous school education, had a more relational and attitudinal influence and less on learning in different areas of knowledge. In this way, it was possible to establish an order of valuation among the educational models in the process of training indigenous leaders in Amapá and Northern Pará, namely: 1) In greater magnitude, informal education, with respect and appreciation of the knowledge and actions resulting from the experiences of the indigenous community and the references of generations of indigenous leaders who preceded them; 2) in a proportion equivalent to non-formal education and formal education, insofar as the former acts connecting the indigenous with elements external to their daily life (travels, events, extra courses, dialogue with other indigenous people, other professionals) and, second, as relevant in itself, whose contribution would be the communicative improvement and encouragement of teachers to act as leaders.

Keywords: Indigenous Education. Leadership. Formation. Amapá and Northern Pará.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APOIANP	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá
CEB	Câmara de Educação Básica
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
IEPÉ	Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Amazônia Nativa
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
RCA	Rede de Cooperação Amazônica.
SIL	Summer Institute Of Linguistics
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TNC	The Nature Conservancy
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DAS MODALIDADES EDUCACIONAIS GERAIS AO CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO	15
1.1 O Direito à Educação e as Modalidades Educacionais.....	16
1.2 Educação Escolar Indígena: contexto histórico e acepções	19
1.2.1 A Trajetória Histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil	19
1.2.2 Das Modalidades de Educação Indígena	29
1.3 Panorama Normativo da Educação Escolar Indígena	35
2 EDUCAÇÃO INFORMAL E NÃO FORMAL INDÍGENA: SABERES E FAZERES	54
2.1 Educação Informal e Vida Cotidiana	59
2.2 Educação Não Formal e o Caráter Educativo do Movimento Social Indígena	69
3 LIDERANÇAS INDÍGENAS NO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ: VOZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	81
3.1 O Percurso Metodológico	81
3.1.1 Do Contexto Indígena do Amapá e Norte do Pará.....	81
3.1.2 Da Abordagem	84
3.1.3 Método: Pesquisa Narrativa	85
3.1.4 Procedimentos e Instrumentos	86
3.1.5 Da Análise de Conteúdo	89
3.2 Vozes do Processo de Formação: as Percepções das Lideranças Indígenas..	90
3.2.1 “Ser/Considerar-se Liderança Indígena”	90
3.2.2 “Educação Escolar e Representatividade”	111
3.2.3 “Educação Informal e Formação de Liderança”	118
3.2.4 “Tomada de Decisões e Mobilização”	127
3.2.5 “Educação Não Formal e Formação de Lideranças”	131
3.2.6 “As Lideranças Indígenas do Futuro”	138
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
APÊNDICE B – Roteiro Entrevista	165
APÊNDICE C – Certificado do Comitê de Ética em Pesquisa	167

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo compreender o processo de formação de lideranças indígenas e analisar quais modalidades foram decisivas para desenvolver o perfil de representação étnica e maior participação política. Portanto, foram analisadas as contribuições das experiências, das mediações e dos saberes escolares e não escolares para o processo de formação de indígenas que passaram a exercer o papel de porta voz de uma coletividade.

Marcados pela historicidade, os direitos reconhecidos normativamente são fruto de um lento processo de amadurecimento social, engajamento e participação política. Os direitos não são meras concessões estatais, o que exige organização e pressão dos indivíduos e dos coletivos na defesa de suas agendas (BOBBIO, 2004).

Nesse contexto, ganha destaque o movimento social indígena que por longo tempo buscou a consagração do indígena como um sujeito de direito e o respeito à diferença sob a perspectiva intercultural. É imperativo reconhecer a necessária mobilização da coletividade indígena, considerando a visão inferiorizada que as instituições estatais e a sociedade têm destes povos, além da sua necessária ocupação de espaços sob o prisma político.

O processo de colonização, iniciado com a chegada dos portugueses ao Brasil, dizimou indígenas e exterminou inúmeras etnias que não resistiram à violência da obrigatoriedade de se adequar ao modelo cultural diferente do seu (BERGAMASCH; SILVA, 2007). Fundada no etnocentrismo, a percepção ocidental acerca da coletividade indígena foi construída a partir da perspectiva do colonizador, cuja cultura “superior” era a que deveria prevalecer.

Desde a colonização, a política direcionada aos indígenas foi de extermínio, assimilação e/ou supressão dos costumes desta população, sob a justificativa de constituir uma cultura inferior que precisaria desenvolver-se para trazer o “progresso” às nossas terras (D’ANGELIS, 2012).

A partir de 1970, percebe-se um movimento de transição em que os indígenas buscam a resignificação de quem são e o que querem perante a população não indígena (D’ANGELIS, 2012; CIARAMELLO, 2014; FONTAN, 2017). A mobilização da coletividade indígena e a busca por um espaço identitário próprio, dentro da sociedade brasileira, desencadeou um movimento importante no sentido de combater a invisibilização e a descaracterização deste grupo étnico.

Os projetos alternativos relacionados a educação escolar indígena também se intensificam nos anos de 1970, em especial com o apoio constante da Igreja Católica e seguindo as diretrizes das assembleias do Celam de Medellín e Puebla. Nessa linha, ganham destaque os grupos de trabalho da Opan (Operação Anchieta), em 1969; e o Cimi, em 1972. Dessa maneira, o procedimento poderia permitir a passagem de uma escola para indígenas a uma escola dos indígenas que promovesse a cultura do respeito tanto à memória quanto à tradição e à língua (BASTOS, 2018; BERGAMASCHI; ZEN; XAVIER, 2012; MELIÁ, 1999).

Surge, portanto, um conjunto normativo tanto internacional quanto nacional, que passa a demarcar direitos aos indígenas e prescrever contornos jurídicos mais compatíveis com sua forma de ser e viver. Neste contexto, são protagonistas as lideranças indígenas, cuja gestão de grupo, propagação de discursos, ocupação de posição de comando e respeito pela coletividade indígena, foram fundamentais para a transição de cenário (D'ANGELIS, 2012; FAUSTINO, 2010).

Uma das justificativas para a escolha desta temática está relacionada à convivência com as lideranças indígenas em minha rotina laboral como Procurador Federal da Advocacia Geral da União, exercendo as atividades na Fundação Nacional do Índio, na Coordenação Regional do Estado do Amapá e Norte do Pará, motivo pelo qual, inclusive, foram escolhidas as lideranças deste entorno.

Nos encontros para tratar de pautas coletivas, percebi a relevância do papel das lideranças na representatividade das etnias e a legitimidade que suas decisões e posicionamentos tinham perante seus parentes. Ouvia-se atentamente as considerações dos(as) líderes bem como, após oportunizada a manifestação dos membros da etnia, respeitava-se e cumpria-se o que restasse decidido pelas lideranças políticas e comunitárias.

A referida distinção entre lideranças políticas e comunitárias foi inicialmente ventilada pelo indígena Paulo Negreiros e pela Indígena Cecília Apalay. Segundo ele, lideranças políticas são aquelas de atuação preponderantemente fora da terra indígena voltada a articulação junto ao poder público e demais setores da sociedade. A liderança comunitária é aquela que desempenha sua função dentro da terra indígena e tem caráter organizacional, podendo ser exercida por cacique ou alguém que goze de prestígio diante da coletividade. Pode ser que uma liderança indígena exerça os dois papéis, mas um desses perfis será prevalente. Tal distinção foi mencionada também nas entrevistas das lideranças como na fala que ressalta a necessidade de se estar “*disposto a cumprir esse*

papel de liderança, né! de ter essa doação, no caso, por exemplo, enquanto eu não sou uma liderança de comunidade que é o cacique que é os conselheiros, eu me enquadro mais uma liderança da política indigenista”(Cecília Apalay).

Ao perceber o grau de representatividade destes líderes, as habilidades que lhes são comuns e, também, o que lhes diferencia, delineamos o problema definido para esta pesquisa, que indaga quais processos educacionais orientaram a formação das lideranças indígenas e influenciaram a assumir o papel representativo de sua coletividade?

A partir deste problema estabelecemos algumas questões norteadoras como: saber se todos passaram pela escola? Quais mediações familiares influenciaram sua atuação nos coletivos indígenas? Houve influência de organizações externas à comunidade no seu processo de formação? Enfim, qual o papel da Educação Formal, informal e não formal em seu engajamento político? Objetivou-se, portanto, identificar os processos educacionais na formação das lideranças indígenas e as origens de sua maior ou menor influência.

O estado da arte nos revelou certa lacuna de estudos na perspectiva desta pesquisa. Ao analisar o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando as palavras-chave “Educação Indígena”, “Formação de Lideranças” e “Amapá e Norte do Pará”, encontramos 04 dissertações e 01 tese. Destas, contribuíram com nossa pesquisa, os trabalhos de Costa (2016), Macedo (2000) e Silva (2013) tendo em vista sua direta relação com as etnias do Amapá e Norte do Pará bem como a abordagem específica voltada à Educação Indígena.

Partindo de uma relação com sujeitos predeterminados, conteúdo predefinido e espaço de execução claramente delineado, a Educação Formal tradicional, geralmente, constitui modelo de educação hierarquizado; A Educação Informal é aquela “carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.” (GOHN, 2006, p.28); Quanto à Educação Não Formal, é normalmente oferecida e promovida por uma instituição, mas com certa flexibilidade na medida em que seus espaços são passíveis de novas criações (GADOTTI, 2005).

Uma distinção conceitual importante deve ser destacada quanto às modalidades de educação com relação à Educação Indígena. De acordo com parte da literatura, o termo “educação escolar indígena” alcançaria exclusivamente a Educação Formal e o termo “Educação Indígena” estaria relacionado à educação informal e/ou não formal. Nesse sentido, a compreensão sobre a Educação Indígena seria direcionada ao ciclo de vida de um indígena que é marcado por ações comunitárias. É dizer, durante o processo de

convivência, os pais, os familiares e toda comunidade são responsáveis pela formação educacional dos indígenas e pelo desenvolvimento das crianças e jovens (LUCIANO, 2006; SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Para este trabalho optou-se pela utilização das expressões educação escolar indígena e Educação Formal indígena como sinônimos e nos casos em que mencionarmos a educação diferenciada e intercultural¹ promoveremos a distinção necessária, tendo em vista suas peculiaridades. Para os casos de educação não escolar será usada a expressão Educação Indígena na acepção informal e/ou Educação Indígena na acepção não formal, ou somente Educação Indígena, quando tratarmos de ambos os casos em conjunto.

Quando falamos da educação voltada aos indígenas, enquanto gênero, enfrentamos um amplo processo histórico de transformação, passando pelo viés dominador de supressão de conhecimentos outros que não fossem os do colonizador, até a luta pela educação culturalmente plural. Esta, hoje, é reconhecida pela legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e Resolução CNE/CEB nº 05/ 2012) e tem como características ser específica, diferenciada, bilíngue e comunitária.

Diferentemente de um modelo hegemônico, a Educação Indígena na escola com as características atuais da interculturalidade, comunitariedade e especificidade tem buscado enfrentar a extinção da cultura indígena e das suas formas próprias de saberes e fazeres. Entretanto, o ponto de partida para se pensar esse modelo educacional indígena não pode ser exógeno e a organização escolar deveria ser elaborada por seu próprio povo (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012). Ouvi-los, portanto, é primordial.

Metodologicamente, nesta investigação utilizou-se como método a pesquisa narrativa, por meio da entrevista, com roteiro semiestruturado. Ouviu-se os relatos das lideranças sobre seu passado e seu processo de formação enquanto líder comunitário. Os relatos foram gravados, com a autorização de cada indígena, juntamente com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) , após a devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo.

¹ A educação indígena intercultural, diferenciada e específica veio para atender a uma demanda antiga da coletividade indígena. Concebida como uma forma de Educação Formal, já que tem caráter escolar, a educação intercultural é dotada de características próprias que a desvinculam do conceito puro de Educação Formal trazido no texto.

Discutidas e estudadas a partir da perspectiva conceitual e normativa delimitada neste trabalho, as categorias eleitas a posteriori ditaram o percurso pelo qual seriam estruturados os subtópicos, pela sua íntima relação com a dinâmica estabelecida. Partindo do questionamento apresentado, seguido das narrativas e respostas das lideranças, chegamos a constatações relevantes para responder o problema de pesquisa previamente definido.

O recorte territorial da pesquisa foi o Estado do Amapá e parte do Estado do Pará, localizados ao norte da Amazônia brasileira, e os colaboradores foram os(as) líderes das etnias pertencentes a este espaço geográfico, mais especificamente aqueles(as) vinculados(as) à Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP).

A Dinâmica indígena no Amapá possui íntima ligação com as etnias do norte do Pará, surgindo, inclusive, novas etnias da interação e convivência entre elas. Sob a perspectiva da fiscalização territorial e política pública indígena, conforme se extrai da Portaria nº 666/2017, Decreto nº 9.010/2017 e Portaria nº 990/PRES, de 07 de julho de 2010, também segue essa estrutura, sendo da competência da Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio no Amapá as terras indígenas do Amapá e Norte do Pará.

Uma das instituições políticas mais relevantes e atuantes no Amapá é a APOIANP. Nessa instituição indígena estão presentes lideranças de todas as etnias que seguem a aderência ao território dos referidos estados.

Atualmente, as etnias que fazem parte da instituição são: Karipuna, Waiãpi, Apalai-Waiana, Tiriyo, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Palikur, com a presença de 04 lideranças como Coordenadores Gerais e 04 lideranças como Coordenadores Regionais. Destas, foram convidados a fazer parte desta pesquisa, o(a)s líderes Simone Karipuna, Kutanã Waiana, Demétrio Tiriyo, Cecília Apalai (Coordenadores Gerais da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará –APOIANP), Janina dos Santos e Paulo Negreiros.

Esta dissertação possui três seções, onde apresentaremos as modalidades educacionais existentes, bem como a Educação Indígena em sentido amplo, sob a perspectiva histórico-normativa, na primeira seção; na segunda, retrataremos como se originam e se transferem os saberes não advindos da escola, ou seja, os saberes e os conhecimentos tradicionais; por fim, na última seção, analisaremos as narrativas das lideranças indígenas do Amapá e Norte do Pará acerca dos processos educacionais que vivenciaram.

Por ser um trabalho interdisciplinar essa pesquisa dá margem para discussões outras no âmbito antropológico, histórico e sociológico que poderão ficar em aberto no trabalho. Nossa proposta, portanto, vai ficar adstrita ao debate estabelecido nos objetivos gerais e específicos referente ao modelo educacional e o processo de formação de lideranças no contexto amazônico.

Assim, o texto a seguir analisará as narrativas associadas as categorias estabelecidas, promovendo paralelamente um debate teórico com base nos autores estudados na primeira e segunda seção. Depreende-se, pela percepção das lideranças, que as grandes conquistas dos povos indígenas, em especial relacionadas com as maiores demandas desta minoria étnica, decorrem do protagonismo de indígenas que decidiram encabeçar o movimento e promover a organização.

Cada modalidade tem suas características próprias e colabora, à sua maneira e dentro de suas limitações, com a construção de habilidades para o efetivo desempenho da função de liderança e com a construção da estima que lhe é própria. Verificou-se a preponderância da modalidade informal diante das demais, sendo decisiva na formação das lideranças indígenas entrevistadas.

Além dessa valorização, a pesquisa prestigiou o protagonismo do movimento social indígena na medida em que permitiu que lideranças e membros da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará expusessem suas vivências e histórias de vida demonstrando a complexidade das relações e dos caminhos que estabeleceram.

1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DAS MODALIDADES EDUCACIONAIS GERAIS AO CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO

Para iniciar este estudo optamos por trazer os elementos teóricos e conceituais que fundamentam o debate acerca da temática. Quando falamos em processos de formação de lideranças indígenas é imperativo considerar os processos educacionais, os saberes e fazeres que o contornam. Neste sentido, esta seção se propõe a desenvolver teoricamente as categorias centrais da pesquisa como: Educação Formal, aqui inserida a educação escolar, a Educação Indígena e a educação intercultural diferenciada de modo a fornecer os elementos e definições necessárias para compreensão da formação de um(a) líder indígena.

Aqui trataremos do direito à educação, as modalidades educacionais e enfrentaremos questões referentes às formas de educação e sua percepção no âmbito acadêmico. Para alicerçar tais compreensões, buscamos em Alves (2014), Brougère e Ulmann (2012), Bruno (2014), Gadotti (2005) e Gohn (2006) o suporte necessário no intuito de estudar a Educação Formal, não formal e informal, trazendo definições, características e elementos distintivos que vão permitir um melhor entendimento das diferentes modalidades educacionais e, por conseguinte, da contribuição de cada tipo na formação dos indígenas.

No tópico denominado “Educação Escolar Indígena: Contexto Histórico e Acepções” nos propomos a analisar a trajetória da Educação Indígena no Brasil. Lançadas as premissas históricas, passamos a discutir as espécies de Educação Indígena e suas distinções. Mais adiante, abordaremos o panorama normativo interno e internacional, apresentando as normas que regiam a Educação Indígena em cada momento histórico vivenciado pelo Estado Brasileiro até os dias atuais. Por fim, encerramos a seção apresentando a educação intercultural, específica e diferenciada, modelo educacional estatal adotado atualmente como paradigma para o desenvolvimento da política pública educacional indígena. Procuramos conduzir estes estudos com base nos conhecimentos de Bastos (2018); Bonin (2012); Ciaramello (2014), Gohn (2006), D’Angelis (2012), Fontan (2017), Menezes (2016), Munduruku (2012), Schugurensky (2012), Silveira e Silveira (2012) e Sobrinho, Souza e Betiol (2017).

1.1 O Direito à Educação e as Modalidades Educacionais

Nesta seção abordaremos as concepções sobre educação apresentando as diversas modalidades educacionais. O percurso é marcado pela apresentação das definições e características de cada modalidade. Passaremos pelo enfrentamento do modelo tradicional formal, mas sem fugir do debate acerca da Educação Informal e não formal que serão mais bem estudadas na segunda seção. Buscamos, também, estimular a discussão e o reconhecimento das 03 (três) modalidades, sem prejuízo da apresentação de seus elementos caracterizadores.

Enquanto instrumento de desenvolvimento social e pessoal, a educação se apresenta como meio de amplo valor, sobretudo por sua contribuição para o crescimento e evolução do ser e do saber. Nessa perspectiva, no âmbito acadêmico analisa-se a educação como um direito multifacetado e de conteúdo complexo. Afirma Claude (2005) que se trata de um direito de múltiplas faces, por permitir, no seio da comunidade, o pleno desenvolvimento da personalidade humana, constituindo direito humano social.

Também constitui um direito cultural na medida em que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Destaque-se, ainda, que a educação constitui conceito polissêmico, englobando, portanto, diversas modalidades e classificações. Estudos têm apresentado uma trilogia, qual seja: a Educação Formal, não formal e informal (ALVES, 2014; BRUNO, 2014; GOHN, 2006).

Para falar de educação é sempre importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização. A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou o espaço central de socialização da pessoa, bem como a aquisição de conhecimentos tidos como relevantes para a inserção do sujeito no mundo do trabalho (BONIN, 2012, p. 33).

Segundo Bruno (2014), a predominância de uma percepção escolarizada da educação em paralelo com a emergente importância, a partir da segunda metade do século XX, dos processos educacionais despidos de formalidades exigiu a delimitação conceitual e característica dos contextos educacionais. Durante bastante tempo, as dimensões educacionais não-formal e informal permaneceram invisíveis, o que pode ser explicado pela preponderância da forma escolar de educação, característica marcante tanto da sociedade moderna quanto da sociedade contemporânea (ALVES, 2014, p. 117).

A compreensão da importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas inseridas na prática social, “como forma de contornar a hegemonia da forma escolar, permitiu a emergência de uma diversidade de modalidades educativas como Educação Formal, não formal e informal.” (BRUNO, 2014, p. 12).

Quanto à Educação Formal, cuida-se de modelo de educação hierarquizado, com uma definição muito bem estabelecida dos sujeitos e uma relação predeterminada (professor-aluno). Seu espaço de implementação também é delineado, trata-se do ambiente escolar. Consoante Gohn (2006, p. 28), a Educação Formal seria “aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”.

Outro fator de caracterização da Educação Formal é seu processo avaliativo. “O ensino formal tem um forte componente avaliativo” (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1096) e a referida avaliação é feita, em linhas gerais, constatando-se a consolidação do aprendizado através de testes padronizados.

No que pertine à Educação Não Formal, ensina Gadotti (2005) que apesar de ser normalmente oferecida e promovida por uma instituição, existe certa flexibilidade na medida em que seus espaços são passíveis de novas criações. De acordo com Gohn (2014, p. 40), “a Educação Não Formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado.”.

O traço distintivo mais marcante entre Educação Informal e a não formal é que nesta existe a intencionalidade no agir, ou seja, os sujeitos atuam de maneira premeditada e conscientemente no sentido de promover os processos de aprendizagem, já naquela, ele é espontâneo, sem deliberação prévia para a sua promoção (GOHN, 2014).

Em que pese haja o reconhecimento da educação fora da escola e dos recursos de ensino e aprendizagem da comunidade, foi com a constituição de denominação própria (não-formal) que o fenômeno começou a ser estudado com a devida ênfase, ainda que de forma incipiente. Percebe-se, portanto, a diversidade de modalidades educacionais. Nessa medida, cabe a advertência de Gohn (2014, p. 48) que afirma que “a Educação Não Formal ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação.”.

Já a Educação Informal, segundo Gohn (2006), é definida “como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização”, ou seja, no bairro, família, clube e amigos. O autor prossegue destacando que a Educação Informal é “carregada de

valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.” (GOHN, 2006, p.28).

Ademais, marcada por sua não intencionalidade, a Educação Informal não possui um viés de premeditação, sendo realizada de maneira espontânea e vinculada à vida cotidiana. Demais, é de se ressaltar que a Educação Informal não possui um espaço pré-definido para sua promoção tampouco processo avaliativo delineado. Note-se que não há a prévia reflexão nem designação antecipada de sujeito para a atividade de instrução e educação propriamente dita.

No “discurso educativo geral a aprendizagem informal costuma ser percebida como o resto de uma categoria residual.” (SCHUGURENSKY, 2012, p. 235). Cuida-se de uma visão equivocada, já que “os conhecimentos, competências, atitudes, valores e práticas mais importantes, mais significativas para o indivíduo são adquiridos ao longo da vida por processos de aprendizagem informal.” (SCHUGURENSKY, 2012, p. 236). “Por intermédio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades.” (ARANHA, 2006, p. 35).

Argumenta Brougère (2012) que essa Educação Informal se caracteriza pela ausência de visibilidade, tendo em vista sua inserção de maneira não premeditada na própria atividade desempenhada rotineiramente. “Essa aprendizagem não dissociada da prática levou alguns autores a considerarem que a noção de participação podia ser uma chave para compreender tais situações.” (BROUGÈRE, 2012, p. 307).

Através de um estudo acerca das comunidades indígenas, Aranha (2006) destaca que essas populações são majoritariamente marcadas pela Educação Informal. A partir da perspectiva de que a Educação Formal nem sempre existiu, aqui destacada pela instituição escolar, as sociedades, ainda que inconscientemente, praticavam processos educacionais através da oralidade e pelo exemplo.

Portanto, como se pode perceber, diante da constatação da pluralidade de modalidades educacionais, o processo de formação pode ocorrer formalmente, na escola e com estrutura própria e definida; através da Educação Informal, em contextos sociais cujo fim último não é o aprendizado, ainda que este ocorra despreziosamente; e a Educação Não Formal, que se caracteriza como um modelo de educação em espaços comunitários e de socialização. Tais temas serão mais bem enfrentados na segunda seção desta dissertação.

Essas modalidades educacionais, cada uma a sua maneira, acompanharam a trajetória da Educação Indígena no Brasil, cuja cultura dessa população ora se aproximava de um modelo, ora dele se distanciava, gerando, em certa medida, uma perda da tradição indígena na transmissão de conhecimentos, como veremos a seguir.

1.2 Educação Escolar Indígena: contexto histórico e acepções

1.2.1 A Trajetória Histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil

A relação entre o Estado e a coletividade indígena é pautada pela abordagem que aquele decide adotar diante dos povos indígenas. Conflituoso e violento, o primeiro paradigma da abordagem estatal foi marcado pelo genocídio. Conforme Munduruku (2012, p. 27), o “primeiro grande modelo colocado em prática desde o momento da chegada dos europeus é conhecido como paradigma exterminacionista, e seu objetivo era a destruição em massa dos povos indígenas.”.

Partindo da noção, baseada no senso comum, de que os habitantes do novo mundo não eram dotados de alma no sentido religioso da expressão, seus atos de selvageria e carnificinas seriam perdoados por Deus através de sua igreja (BELFORT, 2006; BONIN, 2012; MUNDURUKU, 2012).

Este modelo de compreensão da humanidade do outro fez com que se cometessem verdadeiras barbaridades contra os primeiros habitantes. Tais atos só foram amenizados com a posterior aprovação de uma bula papal, datada de 1537, em que a igreja definia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma e, portanto, seres humanos. Este talvez tenha sido o primeiro documento legal com posição oficial e que favorecia- ainda que não integralmente – os negros da terra, para usar uma expressão de Pero Vaz de Caminha (MUNDURUKU, 2012, p. 27).

Assim, excluída da noção de “povo civilizado”, a coletividade indígena era considerada “bárbara” ou em desenvolvimento. Nessa época os indígenas foram vítimas de uma violência sistemática sob o pretexto do domínio territorial por parte de Portugal. Esse modelo exterminacionista caracterizou-se pela brutalidade e “limpeza étnica”, permitindo a “abertura de um caminho para as nações civilizadas” (BELFORT, 2006; CUNHA, 1987).

Paralelamente a esse modelo exterminacionista surge um segundo modelo de política indigenista: o paradigma assimilacionista. Também chamado de integracionista, essa segunda abordagem estatal tinha por fundamento a noção de que a cultura indígena

seria “atrasada” e estaria em fase de desenvolvimento. Pautado pela ideia da cultura dos povos indígenas como sendo inferior e dotada de menor complexidade, o integracionismo tinha na promessa de desenvolvimento de cultura tradicionais a partir de as interação e convívio com a cultura “majoritária” e “superior” presente na sociedade nacional. (FONTAN, 2017; BELFORT, 2006; LIMA, 2008).

O paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento. Isso sujeitava os indígenas libertos do cativo, na qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831, como forma de protegê-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, “interagir” aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional (MUNDURUKU, 2012, p.31).

É partindo desses dois paradigmas iniciais, que por vezes estão associados, que se pode analisar melhor o prisma histórico da Educação Indígena, sobretudo, que enquanto política pública, a educação está diretamente ligada a forma como o Estado direciona, promove a sua implementação, e estabelece seus fins.

No que se refere especificamente à Educação Indígena, sob a perspectiva histórica, atribui-se ao processo de catequese jesuítico o marco fundador do que futuramente se denominaria de educação escolar indígena. Essa modalidade educacional não levava em consideração toda a cosmovisão do universo ameríndio, da sua diversidade cultural e das práticas sociais tradicionais (FERREIRA, 2001). Portanto, o objetivo era a conversão dos nativos ao cristianismo e a sua integração à cultura europeia colonizadora (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2004).

Sob da justificativa de defesa dos indígenas e da cidadania, a educação catequizadora realizada pela igreja com o apoio do Estado promoveu o desrespeito à diversidade e à autonomia dos povos indígenas (BRITO, 2012). De acordo com Fontan (2017, p. 17), a cultura do ocidente que concentra no Estado o poder tanto econômico quanto cultural considera que “as sociedades sem poder são a imagem daquilo que não somos mais e de que a nossa cultura é para elas a imagem do que é necessário ser.”. Portanto, era do interesse estatal a integração dos indígenas à sociedade “civilizada”.

O modelo escolar é praticado há muito tempo no Brasil. Os padres, em pleno século XVI, buscavam ensinar os indígenas a ler e escrever em português. A partir de então os processos educacionais tradicionais típicos de etnia foram colocados em segundo plano e, gradativamente, perderam sua relevância (BERGAMASCH; SILVA, 2007). Sob

o prisma religioso, a catequese interessava à Companhia de Jesus na medida em que servia como fonte de obtenção de mais adeptos ao catolicismo (RIBEIRO, 2007).

Para Ribeiro (2007), da análise do primeiro plano educacional, da lavra do padre Manuel da Nobrega, é perceptível a intenção explícita de instrução e catequese indígena, nos termos dos Regimentos da época. Entretanto, como em determinadas localidades os jesuítas eram os únicos “educadores de profissão”, percebeu-se a necessidade de serem incluídos os filhos de colonos.

Além de sua atuação nas missões, os jesuítas tiveram influência na educação dos filhos dos colonos, cujo foco estava voltado para o ensino médio, já que o governo de Portugal não permitia a criação de universidades na colônia bem como impunha outras medidas cerceadoras de nossa emancipação intelectual. Em 1747, por exemplo, foi destruída uma oficina tipográfica instalada no Rio de Janeiro (ARANHA, 2006, p. 191).

Cabe destacar que a educação escolar indígena é um processo constituído “historicamente em meio às tensões sociais que envolvem interesses antagônicos: de um lado uma força opressora que pretende dismantelar as formas e organização social dos povos indígenas” e, de outro, o desejo desses povos na manutenção de suas formas de organização social tradicionais (BRITO, 2012, p. 70).

De acordo com Ribeiro (2007), eram três os objetivos almejados pelos jesuítas, quais sejam, catequizar, fornecer mão-de-obra indígena para os empreendimentos colonizadores e produzir mercadorias para futura comercialização na Europa do que exceder.

Com o fim de efetivar sua autoridade entre os indígenas, “os jesuítas utilizavam metodologias diversas, entre elas a violência física para impor a nova ordem entre esses povos.” (BRITO, 2012, p. 71). Assim, a Educação Indígena de caráter escolar, da forma como foi concebida, acabou por afetar e desestabilizar as formas tradicionais de organização indígena, de maneira que alterou, inclusive, a forma como se desenvolvia a vida comunitária (BERGAMASCH; SILVA, 2007; BRITO, 2012; RIBEIRO, 2007).

“A visão inferiorizadora que o Estado e a sociedade ocidental têm dos povos indígenas fundamenta-se no etnocentrismo, perspectiva pela qual uma cultura é considerada superior às demais.” (FONTAN, 2017, p.17). Essa visão de

assimilação, aculturação e, às vezes, até mesmo de indiferença em relação aos povos indígenas perdurou por todo o Período Colonial. No entanto, algumas mudanças ocorreram: foi instituído o Diretório Pombalino em 1757, determinando que haveria em cada aldeamento indígena duas escolas públicas

(sendo uma para meninos e a outra para meninas), com a finalidade de ensiná-los/as a ler e escrever em Língua Portuguesa (CIARAMELLO, 2014, p. 112).

Ressalte-se que a despeito da retirada dos jesuítas durante o período em que a gestão cabia ao Marquês de Pombal, não ocorreram grandes mudanças estruturais significativas na educação em benefício das comunidades indígenas. Conquanto estruturada com base no ensino laico, a escolarização indígena ainda atribuída aos religiosos, em sua maioria evangélicos, consolidava o panorama de subjugação e integração (CIARAMELLO, 2014). Como consequência da expulsão dos jesuítas, promoveu-se, também, o confisco do patrimônio dos padres bem como a destruição de livros e manuscritos.

Esse desmantelamento do modelo e da estrutura educacional elaborada pela Companhia de Jesus não foi benéfico visto que não se promoveu a retomada de imediato do ensino regular por outra organização o que estimulou os indígenas a abandonarem as missões (ARANHA, 2006).

O panorama histórico estruturado por D'Angelis (2012) permite constatar que a Educação Indígena sofreu severas mudanças a partir das políticas de governo adotadas. Em um primeiro momento, foi implementada no Brasil a mencionada escola de catequese, que durou os dois primeiros séculos de colonização. O referido período foi marcado pela ausência de pluralismo, busca pela assimilação e integração dos indígenas à sociedade.

O registro da chegada da primeira missão jesuítica dirigida ao Brasil é de 1549. A referida missão possuía oito membros missionários chefiados por Manoel da Nóbrega. “Os índios receberiam o jesuíta como um pajé todo-poderoso, que lhes proporcionaria fortuna e bem-estar. Mas, em vez disso, os padres lhes vinham oferecer a salvação extraterrena” (RIBEIRO, 2007, p.44).

O processo de catequização agrupava indígenas de etnias diversas de maneira indiscriminada nas aldeias, onde eram ensinados a falar a nova língua e a desenvolver práticas com o fim de auxiliar na conversão outras comunidades indígenas, condicionando, inclusive, à imposição da nova língua para que suas “almas fossem salvas.” (RIBEIRO, 2007).

D'Angelis (2012) afirma, ainda, que posteriormente inicia-se a instituição das Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador (meados do século XVIII até meados do século XX). O mencionado período divide-se entre a Fase Pombalina e a política adotada no Império. No tocante à Fase Pombalina, caracterizada pela implantação do

Diretório dos Índios (1757-1798) e objetivos de caráter mercantilista, cuida-se de período que se inicia no século XVII e perdura até a metade do Século XIX.

Nesta perspectiva, o diretório dos índios foi uma política voltada para a proteção do território português no Brasil, em que os indígenas seriam educados para assumir a função de “soldados de fronteira”. Como parte do plano de racionalização administrativa, o diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistematizada, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral (BRITO, 2012, p.72).

Por meio da Carta Régia, de 12 de maio de 1798, promoveu-se a revogação do mencionado Diretório, ficando a situação sem regulamentação própria. Destarte, a partir de então ganhou destaque a questão fundiária. Nessa linha, consoante Cunha (1992, p.133), “a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras.”.

No que se refere à política adotada no império, D’Angelis (2012) destaca que esta abordagem perdurou até muito tempo depois da instituição da República Brasileira. Essa segunda fase engloba o período de meados do século XIX até meados do século XX, indo do Império até a Ditadura Vargas. Conforme o autor, a ideia de integrar o indígena ultrapassou o período colonial e o período do Império.

Com o fim de estabelecer a base do sistema indigenista do Império, constituiu-se o Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios (Decreto nº 426/1845). Essa legislação viria a servir de norte para toda a política indigenista imperialista. Por meio do trabalho e da catequese objetivava-se integrar o indígena ao projeto nacional dissolvendo sua identidade com a assunção da condição de cidadão (CUNHA, 1992).

A sobredita norma instituiu a Diretoria Geral dos Índios. Sediada em todas as capitais das províncias. Era da competência da Diretoria, representada pelo Diretor Geral, um rol amplo de atribuições intimamente relacionado com a ideia de conhecimento, obtenção de informações e controle mencionada por Sampaio (2009). Assim, de acordo com o Decreto nº 426/1845:

Art. 1º Haverá em todas as Provincias um Director Geral de Indios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:

§ 1º Examinar o estado, em que se achão as Aldéas actualmente estabelecidos; as occupações habituaes dos Indios, que nellas se conservão; suas inclinações e propensões; seu desenvolvimento industrial; sua população, assim originaria, como mistiça; e as causas, que tem influido em seus progressos, ou em sua decadencia.

§ 2º Indagar os recursos que offerecem para a lavoura, e commercio, os lugares em que estão collocadas as Aldêas; e informar ao Governo Imperial sobre a conveniencia de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só.

§ 3º Precaver que nas remoções não sejam violentados os Indios, que quizerem ficar nas mesmas terras, quando tenham bem comportamento, e apresentem um modo de vida industrial, principalmente de agricultura. Neste ultimo caso, e enquanto bem se comportarem, lhes será mantido, e ás suas viúvas, o usufructo do terreno, que estejam na posse de cultivar.

§ 4º Indicar ao Governo Imperial o destino que se deve dar ás terras das Aldêas que tenham sido abandonadas pelos Indios, ou que o sejam em virtude do § 2º deste artigo. O proveito, que se tirar da applicação dessas terras, será empregado em beneficio dos Indios da Provincia.

§ 5º Indagar o modo por que grangeão os Indios as terras, que lhes tem sido dadas; e se estão occupadas por outrem, e com que titulo.

§ 6º Mandar proceder ao arrolamento de todos os Indios aldeados, com declaração de suas origens, suas linguas, idades, e profissões. Este arrolamento será renovado todos os quatro annos.

§ 7º Inquerir onde ha Indios, que vivem em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social.

§ 8º Indagar se convirá faze-los descer para as Aldêas actualmente existentes, ou estabelecê-los em separado; indicando em suas informações ao Governo Imperial o lugar onde deve assentar-se a nova Aldêa (BRASIL, 1845).

Especificamente quanto a educação, ganha destaque o artigo 6º deste regulamento. O dispositivo trata diretamente dos aldeamentos e da presença de missionário com atribuição de ensino religioso e instrução aos indígenas. Fixava-se aos missionários a competência para ensinar a ler, escrever e contar aos meninos bem como lecionar sobre a doutrina cristã.

Além disso, competia ao missionário servir de pároco na aldeia até que as paróquias fossem criadas e fazer o arrolamento dos indígenas pertencentes à aldeia e também dos que morassem fora delas. Depreende-se, portanto, que o objetivo da política indigenista Imperial era centralizar informações sobre os indígenas e promover sua integração através do trabalho ou da catequese.

Relevante mencionar, ainda, que dentre as atribuições da Diretoria Geral estava a possibilidade de promover arrendamento de terras, o que, segundo Cunha (1992) traria maior complexidade à relação entre o império e as comunidades indígenas, na medida em que um embate que versava apenas sobre a mão de obra ampliava-se para uma questão também agrária. O que foi consolidado com a edição da Lei de Terras cinco anos depois da criação do regulamento das missões. Segundo Sampaio (2009) o Decreto nº 426/1845 precisa ser estudado com maior profundidade tendo em vista que os estudiosos do assunto não se debruçaram sobre o modo como foi editado e criado.

Destacam Silveira e Silveira (2012) que apesar de alguns esforços no sentido de incluir no corpo da constituição direitos indígenas, tais medidas não foram exitosas, na medida em que a Constituição do império se limitou à previsão de uma Comissão de Colonização e Catequização. Este órgão era encarregado da elaboração censo e obtenção de informações acerca das populações indígenas. Demais disso, durante a Primeira República, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais/SPILTN.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado para promoção da pacificação e integração das comunidades indígenas e sua finalidade principal era resguardar a soberania do território brasileiro através da integração do indígena ao Estado brasileiro. “Assim, quando o governo republicano tomou posse no Brasil, foi necessário dar uma nova direção à política indigenista baseada numa legislação tutelar, o que levou a uma solução estatal que culminou na criação do Serviço de Proteção (SPI), em 1910.” (MUNDURUKU, 2012, p. 31).

O que norteava essa política estatal e o desempenho da atuação do mencionado órgão indigenista era a concepção evolucionista que tinha expectativa de um desenvolvimento progressivo das comunidades indígenas. Conquanto a ideologia da instituição fosse orientada por uma noção preconceituosa e de subalternização do outro, D’Angelis (2012), Belfort (2006), Fontan (2017) e Munduruku (2012) entendem que houve avanços.

A despeito dos problemas que se verificaram no SPI, ao longo de sua existência, sua criação significou um marco na política indigenista brasileira, pois inaugurou uma política governamental sobre o tema, institucionalizada, abrangente e com força de lei. Dentre as diretrizes que norteavam a atuação do SPI, destacam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural. Com relação a estas últimas, acreditava-se que poderiam com o passar do tempo ser mudadas para inseri-los na comunhão nacional (BELFORT, 2006, p. 19).

D’Angelis (2012) entende que existiria um terceiro período marcado por um conteúdo complexo que engloba: a instituição da Fundação Nacional do Índio, o Summer Institute of Linguistics - SIL e o chamado ensino bilíngue de transição, dos anos 1970 até o século XXI; Já a segunda etapa é marcada pelo Indigenismo Alternativo e o protagonismo do Movimento Indígena e das Escolas Indígenas

Destaca Fontan (2017, p. 20) que “foi a partir de 1970 que os povos indígenas brasileiros começaram a reivindicar o seu reconhecimento étnico, passando a lutar pela reconquista de territórios e por uma educação diferenciada.”.

Com a substituição do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) na década de sessenta pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) houve também uma modificação na dinâmica educacional. A Autarquia Indigenista formalizou convênios com a Summer Institute of Linguistics (SIL), a agência missionária norte-americana que se instalou com o fim de promover a Educação Formal dos povos indígenas como o aprendizado das línguas, produção materiais didáticos e estudo bíblico (MENEZES; FAUSTINO; NOVAK, 2019).

Ciaramello (2014) afirma que a proposta da Summer Institute of Linguistic (SIL), era promover a domesticação dos povos indígenas. Apesar de não negar o direito desses povos se expressarem em suas próprias línguas, havia a imposição da obrigação de adotar normas e sistemas ortográficos da civilização.

Nessa linha, informam Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 58):

A substituição do SPI ocorreu em 1967, quando foi criada a Funai. Pequenas mudanças ocorrem nas práticas escolares, mas merece destaque a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL). Esse instituto, com base em convênio firmado com o Estado brasileiro, levou para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos.

Quanto à primeira fase, ela teve por base a metodologia do bilinguismo de transição. Através dessa técnica buscou-se promover a fluência na língua nacional, sendo o dialeto indígena utilizado como um meio para a sua efetivação. Essa prática termina por desvalorizar da língua indígena e, invariavelmente, silenciá-la, tendo em vista a pretensão de assegurar o domínio da língua nacional com intuito estritamente assimilacionista (D'ANGELIS, 2012).

É importante lembrar que o Brasil, desde o século XVI, a oferta de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada numa perspectiva interacionista. A tônica era a recusa da diferença, a tentativa de sua superação pela integração dessas populações à “comunhão nacional” (BONIN, 2012, p. 34).

No que se refere à segunda etapa, conhecida como período do Indigenismo Alternativo, do Movimento Indígena e das Escolas Indígenas. Conforme Sobrinho, Souza e Betiol (2017, p. 62), “caracterizou-se pela formação de projetos alternativos de educação escolar indígena, ocasionados pelo nascimento do movimento indígena e pela participação de entidades de apoio.”.

Na contramão da hegemonia nacional, surge na década de 1970, inicialmente entre os indigenistas do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), um “indigenismo alternativo”, levado a cabo por organizações laicas e não-governamentais. Também na contracorrente das políticas nacionais, o caso dos Tapirapé é emblemático. Na década de 1970, com o auxílio da Prelazia de São Félix do Araguaia, cria-se uma escola que tem como objetivo atender às necessidades dos Tapirapé por demanda dos próprios Tapirapé (SILVA; VASCONCELOS, 2016, p. 165).

Nessa segunda fase surgiram entidades e instituições de caráter religioso que se identificavam com a causa indígena, em especial em meados da década de 1970. Nesse contexto começaram a despontar, também, organizações de caráter laico (D’ANGELIS, 2012). Ainda nos anos de 1970, surgem organizações com fins educacionais voltadas para as comunidades indígenas, como a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e o COPIAM (Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia).

Vinculada à Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica – (COICA) e sediada em Manaus/AM, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB é uma organização indígena de caráter privado e sem fins lucrativos. Fundada com o objetivo central de defesa dos direitos dos povos indígenas visando sua autonomia.

Constituída a partir do processo de mobilização e luta pelo reconhecimento de direitos aos povos indígenas, trata-se da maior organização indígena do Brasil e abrange os nove Estados do Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins (COIAB, 2020).

Da análise das relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, percebem-se duas tendências que acompanham esse processo histórico. De um lado a tendência à dominação, através da integração e homogeneização cultural, e de outro, a tendência – em transição, mais teórica do que efetiva - do pluralismo cultural. Em verdade, conforme se constata desse processo histórico, a diversidade cultural no Brasil é uma luta dos povos indígenas como forma própria de continuar a existir (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Ressalte-se que a mobilização dos povos indígenas da década de 1970 até a primeira década dos anos 2000 foi um período de grandes conquistas, como a aprovação de leis e a gradativa consolidação de uma educação específica e diferenciada conforme será demonstrado na seção a seguir (CIARAMELLO, 2014; D’ANGELIS, 2012; FONTAN, 2017). “Programas educacionais que buscavam atender às necessidades dos povos indígenas segundo suas demandas só vão surgir a partir da década de 1980 e, com mais intensidade na década 1990.” (SILVA; VASCONCELOS, 2016, p. 165).

Ainda acerca dessa fase histórica, sob o prisma jurídico-constitucional, os direitos indígenas consagrados também resultam de intenso movimento de reconhecimento, promovido tanto no âmbito interno quanto na órbita internacional. Em verdade, a luta emerge a partir de debates de caráter fundiário que, por sua vez, avança para a categorização de outros direitos, alguns relacionados à organização social coletivamente considerada, à reprodução física e cultural e ao senso de pertencimento.

Malgrado tais conquistas o processo de luta e resistência mantem-se constante, uma vez que alguns países latino-americanos ainda não priorizam as demandas indígenas, que acabam invisibilizadas ou esquecidas. Especificamente no Brasil, tem-se ainda, uma política de retrocessos, com a flexibilização de normas protetivas das terras indígenas e de sua população, com aumento de invasões e mortes (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2019).

Nesse contexto, cabe destacar que a relação das comunidades com a terra ultrapassa questões meramente territoriais ou de propriedade, existe um elo entre as comunidades indígenas e sua base física relacionado à perpetuação étnica, conservação de valores consagrados pela comunidade e preservação de vínculos com ancestrais (D'ANGELIS, 2012; LUCIANO, 2006).

Portanto, concluem Silveira e Silveira (2012, p. 68), com base no texto constitucional, que os indígenas “têm agora o direito de ser índio e de continuar sendo índio, em termos mais vigorosos do que os constantes do artigo 3º, inciso I do ainda vigente Estatuto do Índio.”.

Em décadas recentes, foram surgindo diferentes experiências de organização da educação escolar indígena em várias regiões do Brasil, respeitando as culturas e projetos de vida destes povos. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentárias e descontínuas, sendo a oferta oficial de educação escolar indígena, em estados e municípios, ainda marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas, falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas (BONIN, 2012, p. 35).

Com a busca pela superação do paradigma integracionista inicia-se um novo panorama onde se exige respeito a organização social indígena bem como aos seus costumes, línguas, crenças e tradições. Cuida-se de um reconhecimento tardio direcionado às populações indígenas, ao seu direito à diferença. A partir de então, as diferenças que antes eram rechaçadas agora buscam ser valorizadas e preservadas,

sobretudo por constituírem elemento formador do patrimônio cultural brasileiro (FONTAN, 2017; LUCIANO, 2006).

1.2.2 Das Modalidades de Educação Indígena

A Educação Indígena passou por amplos processos de transformação e hoje se reconhece como um gênero que engloba a educação dentro do contexto escolar, e, também, fora deste. A primeira é reconhecida pela legislação vigente e tem como características ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Já a educação fora do ambiente escolar pode ser desenvolvida de maneira informal, em seu cotidiano, ou no eixo não formal, por intermédio de instituições distintas do poder público, a exemplo das exercidas pelas organizações não-governamentais ou participação dos indígenas em movimentos sociais.

A “Educação Indígena no Brasil existe desde muito antes da chegada dos portugueses. O que aparece como novidade histórica entre os povos indígenas com a chegada dos portugueses é a escola, instituição educativa própria das sociedades europeias.” (LUCIANO, 2013, p. 346).

Daí uma distinção conceitual importante a ser destacada. Para alguns autores como Silveira e Silveira (2012) e Luciano (2006), o termo “educação escolar indígena” alcança exclusivamente a Educação Formal e o termo “Educação Indígena” estaria relacionado à Educação Informal.

Nesse sentido, a compreensão sobre a Educação Indígena seria direcionada ao ciclo de vida de um indígena que é marcado por ações pedagógicas comunitárias. É dizer, durante o processo de convivência, os pais, os familiares e toda comunidade são responsáveis pela formação educacional dos indígenas e pelo desenvolvimento das crianças e jovens (LUCIANO, 2006).

Nessa linha “há de se ter clareza do diferencial que permeia o conceito da Educação Indígena e de educação escolar indígena, com o objetivo de perceber que são dois conceitos complementares, jamais excludentes.” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 54). “Desse modo, os povos indígenas, na atualidade, convivem e desenvolvem duas experiências distintas de educação: educação própria ou educação tradicional e educação escolar.” (LUCIANO, 2013, p. 345).

Assim, teríamos a educação escolar indígena que pode ser estudada dentro do ambiente da escola, com as características próprias da Educação Formal combinada com

sua perspectiva atual (diferenciada, bilingue, intercultural e específica), e a chamada Educação Indígena, que acontece num contexto não escolar, nos moldes da Educação Informal, sendo exercida no seio da comunidade pela transferência de saberes, e nos moldes da Educação Não Formal, em um cenário envolvendo movimentos sociais - indígenas ou não - ou em processos formativos diversos.

Corroborando Sobrinho, Souza e Betiol (2017, p. 59) que a Educação Indígena, em sua modalidade não escolar, pode ser realizada através de “processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia.”. Por intermédio da oralidade, seja nos rituais seja no próprio cotidiano, estes saberes são ensinados e perpetuam-se na comunidade.

Especificamente quanto a instituição escolar, adverte Bonin (2012, p. 33) que “a escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando em um lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que podemos/devemos ocupar.”.

Conforme Luciano (2006), o processo de aprendizagem é realizado seguindo-se o modelo dos adultos (pais e avós), concretizado pela experimentação e observação. Assim, são repassadas lições morais, espirituais e da vida em comunidade para que se perceba como parte de uma coletividade. A migração para a vida adulta ocorre a partir da análise do caráter e das virtudes dos jovens indígenas, que, por sua vez, comprometem-se com o futuro repasse dos conhecimentos adquiridos para as novas crianças.

Diante desse contexto, da mesma forma que nossa sociedade respeita o conhecimento científico, cabe o mesmo tratamento aos saberes e conhecimentos próprios dos povos indígenas (D'ANGELIS, 2012). O fato de o processo de ensino ser realizado fora do ambiente formal não desqualifica o saber ou reduz seu grau de importância.

Quando pensada nessa dimensão, a educação é infinitamente mais abrangente que a educação escolar. A responsabilidade de educar não está apenas nas mãos dos professores e torna-se uma prática de vida cotidiana de todas as pessoas, ampliando as possibilidades de tornar-se um instrumento de formação humana e de manutenção dos conhecimentos tradicionais (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p.38).

Segundo Schugurensky (2012), de maneira geral, no discurso educativo a aprendizagem fora de um contexto escolar costuma ser percebida como uma categoria excedente, isto é, o ensino não escolar figuraria como um modelo residual. Concordamos com o autor quando ele constata tratar-se de uma percepção desacertada, tendo em vista

que parcela substancial do conhecimento necessário à sobrevivência e autonomia é assimilado no trato das relações familiares e no convívio em sociedade.

Essa educação fora do contexto escolar, em especial pela perspectiva da Educação Informal, caracteriza-se também pela sua espontaneidade, ou seja, o repasse de conhecimento de maneira não deliberada. Destaque-se que a educação não escolar realizada por organizações não governamentais ou no seio do movimento social indígena guarda está na perspectiva da Educação Não Formal, que pode ou não ser marcada pela premeditação, já que em alguns casos há o planejamento para a realização de formações específicas, mas sem os moldes estáticos e avaliativos do modelo escolar.

Nessa esteira, relevante lembrar que a sabedoria dos povos indígenas é marcada pela transmissão através da oralidade, tendo como intermediários os adultos e idosos. Assim, a oralidade apresenta-se como o principal instrumento pedagógico das comunidades. “Esse diálogo com as pessoas mais jovens sempre garantiu a manutenção dos conhecimentos tradicionais transmitidos de geração em geração, garantindo a manutenção do patrimônio cultural de cada povo indígena.” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 55).

Sob o prisma informal, a educação não escolar indígena possui dentre seus predicados o caráter comunitário e familiar, de maneira que há uma divisão coletiva pelo desenvolvimento educacional do sujeito que é partilhada entre todos os adultos da comunidade. Marcada pela transmissão dos conhecimentos tradicionais de cada povo, essa modalidade educacional não escolar goza de amplo prestígio entre os povos indígenas e faz parte de sua cultura.

A formação do adulto indígena é marcada pela constante intervenção de familiares, idosos e referências de liderança dentro da comunidade. Enquanto criança, sua formação integral, seja física, moral ou espiritual, é monitorada por todos os membros dessa coletividade, o que permite a difusão dos saberes tradicionais e a preservação de toda sua ritualística, materializando momentos de efetivo aprendizado e permitindo a valorização do seu povo e da sua etnia. Nesse contexto, a educação escolar deveria ser uma continuidade da educação comunitária (LUCIANO, 2006; LUCIANO, 2013; SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Após a secular abordagem jesuítica direcionada aos indígenas, “a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos”, prestam assessoria às comunidades indígenas na elaboração de alternativas aos planos

escolares tradicionais. Não obstante, também ganham corpo as reivindicações pelos seus direitos, originários principalmente dos movimentos indígenas (COHN, 2005, p. 488).

Por ser um fenômeno político estatal, a educação escolar possui no seu íntimo toda uma estrutura preestabelecida e encampa a ideologia do Estado (FONTAN, 2017). “A alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações. Jesuítas se esmeravam na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do gentio e encerrando crianças em seminários.” (COHN, 2005, p. 485). As mais diversas ordens religiosas católicas estruturaram suas escolas para alunos indígenas, como os salesianos e os capuchinhos.

Sabendo que a educação escolar segue a chamada modalidade formal de educação, naturalmente que seguirá os mesmos graus de hierarquia, divisão de funções e espaço previamente determinado. Ela é “transmitida por professores, responsáveis pela formação do aluno em conhecimentos gerais e específicos. O domínio dos conhecimentos próprios do mundo cultural indígena não é ensinado pela escola dos brancos, sobretudo a escola formal.” (FONTAN, 2017, p. 65).

Enquanto corresponsável pelo processo de transmissão de conhecimentos tradicionais, a educação escolar indígena ambiciona objetivos mais amplos. Em que pese críticas a perspectiva integracionista, é na escola que toda a juventude indígena é municada com os saberes e conhecimentos de outras comunidades indígenas, outras etnias e do próprio conhecimento produzido pela sociedade envolvente² não indígena (D’ANGELIS, 2012). “A escola deve ampliar os conhecimentos dos alunos, com a finalidade de prepará-los para a vida intra e extra-comunidade.” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 55).

Portanto, nessa perspectiva, o instituto da educação escolar indígena e a própria escola indígena devem ser valorizados como instrumentos aptos a permitir que se compreenda a vida fora da aldeia bem como que se tome conhecimento das ferramentas e tecnologias que lhes sejam úteis.

Em termos gerais, a educação escolar indígena é o campo de política pública para os povos indígenas que mais avançou no país, principalmente na oferta

² Expressão utilizada por D’angelis (2012), Luciano (2006, p. 52), Dias Neto (2019) e pelo manual de perguntas e repostas intitulado Trabalho Social Com Famílias Indígenas Na Proteção Social Básica do Ministério do Desenvolvimento Social de 2017 (de livre acesso ao público por meio do sítio eletrônico: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/Familias_Indigenas.pdf) para designar a sociedade não indígena.

das séries iniciais, alcançando quase todas as aldeias indígenas. Isso não significa que não persistam problemas (LUCIANO, 2013, p.03).

“É importante que o processo educativo da escola indígena seja orientado por educadores que conheçam a cultura do povo” com fim de evitar que saberes tradicionais ou especificidades da comunidade sejam desconsiderados nesse processo, sobretudo os processos anteriormente vivenciados pelas crianças e jovens que foram inseridos no contexto escolar (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 55).

Note-se que a “distinção feita pelos indígenas da Educação Formal e informal – a escolar e a tradicional – busca, em última análise, reconhecer a existência de culturas diversas da naturalizada pelas atuais instituições estatais.” (FONTAN, 2017, p. 65). Partindo dessa premissa, faz-se necessário pensar e repensar a elaboração de políticas educacionais que considerem a diversidade e sejam aptas a atender às demandas e anseios dos povos indígenas brasileiros.

Em verdade, existe um dilema que envolve a adequação do modelo escolar formal que se utiliza de uma prática educacional competitiva, conteudista e individualista, às especificidades dos povos indígenas. Diferentemente das escolas não indígenas, as escolas indígenas estão inseridas em sociedade diversa com visão de mundo distinta e, em certa medida, oposta.

A escola tem estrutura e matriz próprias confeccionadas em outro contexto sociocultural. Em que pese falar-se em interculturalidade e adaptação, o debate não pode se restringir à meras readequações do instrumento, afinal são realidades completamente distintas que encaram de forma diversa determinados saberes e fazeres. Sobre a escola e a sua inserção no contexto indígena, Cohn (2005, p. 506) promove a mesma constatação e exige um estudo denso e verticalizado, afinal enfrenta-se um grande dilema “inserir os índios e suas crianças na sociedade global – e é esse o projeto indígena –, mas sem que eles deixem de ser o que são.”.

Em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. É desafiador colocar sob controle de uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos – e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (BONIN, 2012, p. 33-34).

No tocante aos projetos pedagógicos e material didático, não se mostra adequado a reprodução exclusiva do adotado na escola não indígena na medida em que estamos a falar de contextos sociais distintos. Demais disso, um sistema criado especificamente para a escola padrão carece de significação quando reproduzido para crianças e jovens indígenas (D'ANGELIS, 2012; MENEZES; FAUSTINO; NOVAK, 2019).

Quanto a sistematização dos currículos escolares e os desafios enfrentados pela coletividade indígena, Bonin (2012, p. 34) traz alguns questionamentos considerados relevantes:

A organização dos currículos escolares está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. Quais conhecimentos entram na escola? O que é considerado relevante? Quais as disciplinas são mais valorizadas A ordem das disciplinas escolares também produz, em nossa cultura, uma valorização desigual de diferentes conhecimentos, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais.

Ainda no que pertine aos desafios, cabe destacar a codificação pela qual a escola institui seus valores e conhecimento, a escrita. Trata-se de uma dificuldade prática na medida em que a ampla maioria dos povos indígenas tem sua cultura baseada na oralidade. Há certa dificuldade em se converter a língua falada em texto ou código. Conforme Kurroschi, Sousa e Venzon (2012), essa tradução pode comprometer ou empobrecer a diversidade e a riqueza dos modos de expressão alicerçados em formas orais.

Outro prejuízo nessa tradução das lógicas indígenas para a lógica ocidental é a percepção da alteridade. Em um contexto onde existe a tendência a considerar determinada cultura superior a outra, as culturas diversas do padrão ocidental passam a ser analisadas como despidas de estrutura ou de menor complexidade (BASTOS, 2018; BONIN, 2012; D'ANGELIS, 2012; MENEZES; FAUSTINO; NOVAK, 2019).

Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua experiência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se escutarmos as palavras indígenas, em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto eles procuram delimitar o lugar político da escola. Os povos indígenas qualificam a escola como “formadora de guerreiros”, “específica e diferenciada”, e delimitam sua função: “escola para aprender a ler um documento”, “a serviço da comunidade”, “uma escola indígena e não uma escola com peninhas”, “escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores”, “para não depender mais dos brancos”, “para não ser mais explorados”, “escola inserida na luta pela terra”, “escola na retomada”, “escola para aprender língua”. Estas são algumas das

afirmações que trago na memória, ecos de muitos encontros de professores indígenas que tive o privilégio de presenciar (BONIN, 2012, p. 35).

Para o bom funcionamento das escolas indígenas é necessário pensar uma política pública pautada na gestão democrática e no planejamento participativo. A articulação com os povos indígenas para a construção dos projetos educacionais diferenciados é um direito e representa garantia da manutenção da concepção de educação comunitária (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 39).

Apresentada a política de educação escolar sob a perspectiva histórica e conceitual, passamos a análise do seu panorama normativo geral.

1.3 Panorama Normativo da Educação Escolar Indígena

Enfrentados aspectos históricos e teórico-conceituais referentes à educação em geral e à Educação Indígena, aqui nos dedicaremos ao estudo das normas que regem a Educação Indígena. Abordaremos tanto o contexto internacional quanto o nacional voltado às normas que disciplinam ou mesmo influenciam este instituto.

Para assegurar que a instituição escolar efetivamente responda aos diferentes objetivos estabelecidos pelos povos indígenas, tornou-se imprescindível lutar, no plano legislativo, pela garantia de uma atenção específica, respaldada nas diferentes culturas, e isso vem acontecendo, com variadas ênfases e intensidades, há mais de vinte anos. As leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização, resultam de luta, travada pelos povos indígenas e por uma rede de aliados (BONIN, 2012, p. 35).

Sob o prisma internacional existem diplomas de grande relevância quando se estuda a conquista de direitos por parte da coletividade indígena. Considerada a mais importante declaração referente aos direitos dos povos indígenas, a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais merece um estudo pormenorizado. Inicialmente, deve-se frisar que antes do surgimento da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) a questão era disciplinada pela Convenção nº107 de 1957 “concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações ‘tribais’ e ‘semitribais’ de países independentes”. Esta convenção trazia uma perspectiva assimilacionista e uma postura integracionista, sem maiores preocupações com a preservação e efetivação de direitos indígenas.

Malgrado a visível intenção incorporacionista, a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho trouxe diretrizes para a educação escolar indígena. A Convenção também influenciou a ordem interna impulsionando a concentração de esforços de entidades de apoio que se identificavam com a causa indígena, a mobilização e o engajamento das comunidades indígenas na luta por direitos. Nesse contexto, entidades de apoio, universidades e organizações não governamentais colaboraram no estudo e elaboração de propostas de ensino e Educação Indígena que fosse capaz de gerar a valorização e preservação das respectivas identidades culturais e étnicas (D'ANGELIS, 2012).

Já sob a égide da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) muitos avanços foram verificados, em especial no que concerne à coletividade indígena. A Convenção nº 169 da OIT

[...] tratou de maneira mais adequada as sociedades indígenas e tribais, pois consagrou o direito à preservação da cultura dos povos indígenas e, para isso, estabeleceu mecanismos de diálogo entre os governos e esses povos, como forma de assegurar que os seus anseios sejam realmente levados em conta quando da formulação de políticas nacionais (FONTAN, 2017, p. 69).

Incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 5.051/2004, quanto ao seu conteúdo, alguns artigos ganham destaque. Consta do artigo 2º que o principal objetivo do tratado é o estabelecimento, por parte dos Estados, de ações coordenadas, com a participação dos povos interessados, visando à proteção dos direitos indígenas. Tais ações visam à promoção dos direitos sociais, econômicos e culturais em sua plenitude, respeitando-se a identidade cultural, as práticas sociais, os costumes e tradições dos povos indígenas.

Outro grande avanço foi a previsão da obrigação estatal de consulta dos povos indígenas quando da adoção de medidas legislativas ou administrativas possam afetar às comunidades indígenas. Determina a Convenção que a oitiva dos povos indígenas deve ser realizada por meio de procedimentos apropriados que permitam a pluralização do debate para o a elaboração e aprimoramento de políticas públicas. Devido a sua abrangência e ao seu caráter protetivo, considera-se a Convenção nº 169 da OIT o tratado internacional de maior prestígio e que melhor preservou os interesses das comunidades indígenas (WOLFRUM, 2008).

Especificamente quanto ao direito à educação, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho traz disciplina própria. A partir do artigo 26 do

capítulo intitulado de “Educação e Meios de Comunicação” (parte IV), o diploma convencional trata da educação estabelecendo que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.”.

Visando a preservação da cultura e das línguas próprias das etnias bem como fornecer aos indígenas condições de participar da vida em sua comunidade e perante a sociedade como um todo, percebe-se que Convenção nº 169 prioriza a utilização do bilinguismo. Essa participação efetiva e a preservação das peculiaridades culturais demandam, conforme se extrai da análise da Convenção, não apenas a utilização do bilinguismo, mas também a difusão de conhecimentos gerais e consolidação dos conhecimentos indígenas. Nessa esteira, a “grade curricular das escolas indígenas precisa ser específica para que possa abarcar os diversos conhecimentos.” (FONTAN, 2017, p. 72).

Por fim, cabe destacar que a Convenção determina a adoção de “medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados” (artigo 31), com o fim de “eliminar os preconceitos” com relação aos povos indígenas. Nesse combate, esse tratado estabelece, dentre outras medidas, que seja assegurado que os materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, com exatidão e didática da cultura e dos aspectos sociais relacionados aos povos indígenas.

No contexto das Américas, cabe destacar o Pacto de San José de Costa Rica firmado entre os Estados-parte da Organização dos Estados Americanos (OEA), que ingressa no ordenamento brasileiro em 1992 com sua ratificação e posterior promulgação. Malgrado não dispor especificamente sobre a questão indígena, o tratado preocupou-se em assegurar de maneira ampla um rol de direitos que são compatíveis com a realidade das comunidades tradicionais bem como indispensáveis a efetivação da dignidade da pessoa humana, de maneira que a proteção é destinada a qualquer pessoa, independentemente da raça, cor, sexo, religião, origem nacional ou social.

Esta Convenção, assim como o Protocolo de San Salvador, dispõe sobre direitos econômicos, sociais e culturais, também chamados de direitos de segunda geração, exigindo-se dos Estados-parte que promovam progressivamente a concretização desses direitos, como, por exemplo, educação, cultura e lazer. Ainda no plano internacional, dois tratados internacionais também devem ser mencionados, são os Pactos Internacionais sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

(PIDESC), ambos de 1966. Os pactos dispõem acerca da questão indígena direta ou indiretamente, estando atentos às necessidades das minorias. No tocante ao Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, as previsões constantes de seu texto são direcionadas a minorias étnicas e prestigiam a preservação da cultura, questões linguísticas e religiosas. Já o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) também prevê textualmente direitos e garantias direcionados às comunidades tradicionais e minorias, como a educação, autodeterminação dos povos e a participação.

Exigem-se do Estado prestações positivas no sentido de implementar os direitos ali previstos. Nessa linha, depreende-se, portanto, a relevância atribuída à educação sob o prisma normativo internacional. Influenciado pela tendência mundial de legitimação dos direitos humanos e do reconhecimento das particularidades nacionais e regionais nos diversos contextos históricos e culturais, veremos que o contexto normativo da Educação Indígena no Brasil sofreu modificações que merecem destaque.

Quanto as normativas internas brasileiras, a primeira regulamentação que versava sobre “processos educativos indígenas” e produziu efeitos em território nacional foi o Regimento de 1548. Em verdade, a referida norma tinha como objetivo converter indígenas ao cristianismo e permitir a conseqüente ocupação e preservação do domínio da colônia. Liderados pelo padre Manoel da Nobrega, em meados do século XVI, os padres jesuítas foram os responsáveis pela implementação desse sistema, que seria uma etapa embrionária da chamada educação escolar indígena (CIARAMELLO, 2014; D’ANGELIS, 2012; FONTAN, 2017).

Conforme D’Angelis (2012, p. 20), “a catequese refere-se às práticas das missões religiosas com o objetivo de conversão da população indígena ao Cristianismo. Esse período corresponde aos dois primeiros séculos de colonização” onde a escola estava a serviço da colonização. Esse projeto civilizatório foi delegado aos missionários católicos pela Coroa Portuguesa com o objetivo de integrar os índios à sociedade, negando-lhes seu modo de vida e cultura (FONTAN, 2017).

Outro marco relevante do histórico normativo da política educacional indígena foi o Diretório Pombalino. Ele simboliza uma alteração da política educacional destinada aos povos indígenas, pois o “Diretório determinou que haveria duas escolas públicas em cada aldeamento indígena uma para meninos e uma para meninas, em ambas deveria se ensinar a ler e escrever.” (D’ANGELIS, 2012 p. 20). Baseadas nos moldes hegemônicos, as escolas previstas naquele regulamento não tiveram efetividade prática e as povoações

respaldadas no Diretório Pombalino limitavam-se à gestão da exploração da mão de obra indígena.

No tocante a Constituição Imperial de 1824, apesar de esforços para a previsão mínima de direitos, como o direito de posse dos índios e a proibição do despejo forçado, envidados por José Bonifácio de Andrada e Silva, que acreditava na capacidade transformadora do processo educativo e rechaçava a adoção de qualquer medida extrema para os problemas sociais e políticos, perante a Assembleia Constituinte, o panorama permaneceu inalterado. Seguiu-se a perspectiva assimilacionista que buscava a integração dos indígenas impondo-lhes os valores do ocidente. Partindo da percepção de que havia uma superioridade cultural por parte do colonizador pautava as políticas e abordagens perante a comunidade indígena. Seu texto não apresentou novidades relevantes, alinhando-se à vertente dos que acreditavam na imprescindibilidade da incorporação dos índios ao todo nacional (PARAISO, 2010; BASTOS, 2018).

Durante o período denominado de “Brasil Império”, apesar da elaboração da Constituição de 1824, não foram inseridos em seu texto direitos relacionados aos povos indígenas. Dessa maneira, além das tentativas pontuais de positivação de direitos não serem exitosas, o órgão constituído para elaborar um censo e coletar dados acerca da questão agrária, estava a serviço dos grandes latifundiários da época.

Malgrado a ausência de previsão dos mencionados direitos na Carta Magna do Império, promoveu-se a recepção das normas infraconstitucionais que direta ou indiretamente disciplinavam a questão indígena e o processo de assimilação. Nesse momento histórico foi instituído, em 1845, o regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos indígenas através do Decreto nº 426.

O mencionado instrumento normativo determinava a existência de um missionário em aldeamentos oficiais e o estabelecimento do posto de Diretor Geral dos Índios. Demais disso, estabelecia que onde não fosse suficiente para a função de ensino apenas missionário, seriam instituídas Escolas de Primeiras Letras.

A opção do Governo Imperial pelo integracionismo na própria Assembleia Constituinte forneceu respaldo as mencionadas normas e acabou por “fixar” condições para o reconhecimento da cidadania ao indígena. A homogeneização cultural e racial dessas populações seria condição prévia para possui o “status” de cidadão. Dessa “adaptação” e integração surgem diversos problemas.

Ao aceitar a inserção no Estado-Nação, as sociedades indígenas passaram a enfrentar novas contradições. Uma delas é o fato do conceito de “índio”, por ser uma categoria construída pela sociedade nacional e estabelecida a partir de imagens formuladas nas relações vivenciadas e nos interesses historicamente constituídos, caracterizar-se por seu caráter amplamente generalizante, Como tal, ignora as especificidades e peculiaridades étnicas dos vários povos, marcas de suas identidades individualizadas, elementos não valorizados pela sociedade nacional ao estabelecer suas relações com essas sociedades (PARAISO, 2010, p. 15).

Com a inauguração do período republicano seguiu-se o caminho até então trilhado pela constituição do império. No referido diploma normativo não se fez constar referência às comunidades indígenas brasileiras.

A partir do século XX o Estado Brasileiro inicia a intensificação do processo de inclusão de normas em seu ordenamento com viés assimilacionista, visando exclusivamente a integração dos povos indígenas ao modo social padrão, considerado “civilizado”. Nessa linha, tal ideologia também norteava o instituto da educação escolar fornecida às comunidades indígenas.

No Brasil, os direitos indígenas foram elevados ao status constitucional apenas em meados do século XX. Por intermédio da Constituição de 1934, que inaugurou no país o chamado constitucionalismo social, promovendo o primeiro disciplinamento formal da questão indígena. Ressalte-se que a previsão limitou-se a temas de índole fundiária e posse de terras, nada especificamente direcionado à Educação Indígena propriamente dita. Nas Constituições posteriores de 1937 e 1946 há a reprodução dos dispositivos mencionados, de maneira que a questão da terra continua a ser enfatizada. Em todos os diplomas o legislador consagrou a perspectiva assimilacionista, que visava a futura integração dos indígenas à “comunhão nacional”.

Posteriormente, a Constituição de 1967, que regia o Estado Brasileiro durante o regime militar, promoveu avanços vinculados à questão agrária como, por exemplo, a atribuição do caráter de “patrimônio do Estado Nacional” para terras indígenas. A Emenda Constitucional nº 01/1969 que alterou substancialmente a Constituição de 1967 manteve essas conquistas.

Nesse contexto surge o Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) que, de acordo com Fontan (2017, p.80), “estabelece o dever de a administração direta e indireta respeitar as peculiaridades das comunidades indígenas, os seus valores, suas tradições, usos e costumes quando do processo de integração.”. Cuida-se de um paradoxo, pois de um lado tenta-se resguardar as diferenças e de outro se pretende a integração à chamada “comunhão nacional”.

Pautado preponderantemente pela política integracionista e elaborado sob a égide da Constituição Federal de 1967, o Estatuto do Índio visava a incorporação dessas pessoas à sociedade nacional. Consoante seu artigo 1º, “esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.”.

Apesar disso, o referido instrumento normativo aborda temas relevantes para a preservação das tradições, valores culturais, usos e costumes indígenas. Positiva-se em seu texto a extensão do sistema de ensino brasileiro com as adaptações que se mostrassem necessárias aos povos indígenas. Assim, a Educação Indígena seria desenvolvida mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional.

Conquanto o Estatuto do Índio tenha enunciado a proteção cultural e a adoção do bilinguismo, “buscou-se embutir valores alheios à cultura indígena, o que nos remete à indagação se, dessa forma, estaria sendo respeitada a diversidade cultural.” (FONTAN, 2017, p. 260). Inclusive, reforçando a argumentação, podemos citar a distinção feita pelo Estatuto do Índio nos artigos 4º e 7º.

O artigo 4º do mencionado Estatuto trata de uma classificação dos indígenas a partir do seu grau de integração, que, em última análise, era seu objetivo mediato. O dispositivo assim classificava o indígena:

Art. 4º Os índios são considerados: I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional; II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento; III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura (BRASIL, 1973).

Também no artigo 7º há, novamente, a manifestação do interesse na integração à sociedade. Segundo o dispositivo “os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeito ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.” (BRASIL, 1973). Ressalte-se que o trecho final não foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988 que não admite o chamado regime tutelar, vez que está superada a ideia de que os indígenas seriam sujeitos incapazes.

Especificamente quanto à educação, a sobredita legislação enuncia que o sistema de ensino em vigor no País se estende à população indígena com as necessárias adaptações. Nesse sentido, há, também, a previsão do respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Em sentido oposto ao respeito aos valores culturais da comunidade indígena, o Estatuto do Índio dispõe, nos termos de seu artigo 50, que a educação do índio será orientada “para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.” (BRASIL, 1973).

Inclusive, a legislação consagra expressões de caráter pejorativo e preconceituoso, como, por exemplo, o artigo 52 que determina que “será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.” (BRASIL, 1973). Segundo Fontan (2017), essa contradição permeia todo o Estatuto do Índio. Percebe-se, portanto, uma dualidade de abordagens por parte da legislação. Ao passo que reconhece os valores e a perspectiva cultural indígena, em seguida propõe a integração e menciona a noção de aculturação.

O Estatuto do Índio ainda prevê, além do respeito às particularidades, a educação no seio da comunidade. Conforme o artigo 51, a assistência para fins educacionais será prestada sem se afastar do convívio no seio da comunidade quando possível. Dessa forma, busca-se conciliar o fornecimento das informações e saberes com a manutenção dos aspectos culturais e vínculos familiares.

Programas educacionais que buscavam atender às necessidades dos povos indígenas segundo suas demandas só vão surgir a partir da década de 1980 e, com mais intensidade na década 1990. O marco principal para mudança de perspectiva sobre os programas educacionais para os povos indígenas é a promulgação da Constituição Federal que assegura o reconhecimento a organização social, cultura, língua, crenças e tradições dos povos indígenas. Na história da relação do Estado com os povos indígenas, é a primeira vez que se assegura aos povos indígenas a liberdade para implementar seus próprios programas educacionais, baseados em suas culturas, crenças, tradições (SILVA; VASCONCELOS, 2016, p. 165).

A partir do restabelecimento da democracia e a reestruturação do Estado brasileiro com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve avanços em relação à temática indígena, leia-se, garantias para além da perspectiva fundiária (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012; FONTAN, 2017).

A nova Constituição Federal do Brasil, prezados parentes, inaugurou uma nova concepção de política indigenista. E para que isso acontecesse, foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez, caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro (MUNDURUKU, 2012, p. 36).

Assim, a Carta Cidadã de 1988 promoveu uma “virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação” para adequá-la aos princípios gerais. Portanto, a regulamentação da educação específica, diferenciada e bilíngue, direito conferido à coletividade indígena, tem seu início em 1988 e vem sendo aprimorada desde então (BONIN, 2012, p. 37).

Por meio do Decreto nº 26 de 1991, o Estado Brasileiro promoveu a transferência da competência de coordenar as ações referentes à Educação Indígena da Fundação Nacional do Índio - FUNAI para o Ministério da Educação. Assim, dispõe o Decreto nº 26 de 1991 que “fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.” (art. 1º). Apesar de promover a transferência da competência educacional, a referida norma conferiu competência consultiva à Fundação Nacional do Índio.

Com a retirada da incumbência exclusiva da Autarquia Indigenista no sentido de conduzir a educação escolar indígena junto as respectivas comunidades, “a responsabilidade em coordenar essas ações passou a ser do Ministério da Educação, enquanto a execução das políticas foi atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo que confere autonomia a cada um dos sistemas educacionais.” (BONIN, 2012, p. 37).

Desta feita, conquanto tenha ocorrido essa alteração funcional, na confecção dos planos e efetivação da política de maneira articulada e cooperativa entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação estaduais e as Secretarias de Educação municipais, assegurou-se a participação da FUNAI. Ainda nesse período foi editada a Portaria Interministerial nº 559/1991 que estabelecia que a educação escolar indígena deixaria de ter caráter integracionista.

Conforme Luciano (2006), a educação escolar indígena no Brasil tem uma história fracionada em dois períodos, sendo a Constituição Federal de 1988 um divisor de águas.

Durante o primeiro período que vai do descobrimento até antes da Constituição de 1988, a escola tinha a missão de integrar os nativos à comunhão nacional, sendo suas línguas, tradições e valores perseguidos, negados e proibidos.

A Constituição Federal de 1988, lei mais importante que rege o Estado brasileiro, afirma que a educação é um direito público subjetivo sendo responsabilidade do Estado sua oferta gratuita. Desse modo, o poder público não pode se furtar da responsabilidade de oferta educacional gratuita, inclusive às comunidades indígenas, para as quais a lei assegura, também, um tratamento diferenciado (BONIN, 2012, p. 38).

Nesse olhar normativo, um dos direitos mais importantes previstos na Constituição Federal de 1988, no tocante aos povos indígenas, é a garantia do reconhecimento do direito às terras tradicionalmente ocupadas para assegurar sua reprodução e perpetuação física e cultural. Também se reconhece aos povos indígenas a manutenção sua identidade preservando-se suas línguas, culturas, tradições, modos de ser e de pensar. “Como resultado da ampla participação política dos povos indígenas e organizações dedicadas à sua defesa, consagrou um capítulo específico aos direitos indígenas e disciplinou o tema em nove dispositivos esparsos.” (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

“Admitindo-se que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura”, a Constituição reconhece aos povos indígenas tanto sua organização social, línguas, crenças, tradições e costumes quanto a utilização de língua materna e processos próprios de aprendizagem (BONIN, 2012, p. 38).

Se em um passado distante se tinha um paradigma exterminacionista, em um passado recente falava-se em paradigma integracionista. Agora, respaldado pela nova ordem constitucional, é possível a identificação de uma nova orientação na política indigenista (BONIN, 2012; BERGAMASCHI; ZEN; XAVIER, 2012).

Assim, a atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na incapacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando essas minorias com o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

Essa mudança de paradigma e dos referenciais norteadores da relação entre Poder Público e os povos indígenas desencadearam importantes alterações legislativas e de abordagem estatal, sobretudo na política pública de educação escolar indígena (GRUPIONI, 2004). Nesse sentido, de acordo Oliveira e Nascimento (2012), a despeito da história das políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas ser orientada por princípios integracionistas, estando, portanto, a educação escolar a serviço da assimilação dos índios à ordem da sociedade envolvente, na atualidade, as práticas e discursos pautados na diversidade vêm modificando a estrutura das relações entre o Estado e as comunidades indígenas.

Complementa Silva (2019, p. 322) que, na contemporaneidade, tanto a educação quanto a criação de escolas em terras indígenas passaram a constituir demandas de “projetos dos próprios povos indígenas e estudiosos da temática, interessados em adquirir conhecimentos em âmbitos gerais, fora e dentro das aldeias, assim como construir novas formas de relacionamento.”.

Especificamente quanto às repercussões no ordenamento jurídico brasileiro devemos enfatizar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (atual Lei nº 13.005/2014). Inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9.394/1996) há a consagração dogmática do direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Nos termos do seu artigo 78, “o sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.” (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB, o Sistema de Ensino Nacional seria norteado por dois grandes objetivos: a) “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (art. 78, I); b) “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.” (art. 78, II). (BRASIL, 1996).

Nessa linha, ao prestigiar um modelo educacional que leva em consideração a diferença, a norma atende aos anseios das comunidades indígenas sob a perspectiva formal, no sentido de garantir a sobrevivência étnica. Sobre o assunto, cabe um alerta, pois

[...] tanto na prática como em definições conceituais, a qualificação dessa modalidade escolar de “bilíngüe e intercultural”, como aparece textualmente na LDB, é também uma questão em aberto. O ensino bilíngüe, por exemplo, visa respeitar o preceito constitucional de respeito às línguas indígenas e garantir sua manutenção. Mas a questão da alfabetização em língua indígena traz um incômodo: o da impressão de que a ruptura com os modelos anteriores de educação escolar não é completa (COHN, 2005, p. 490).

No que pertine essa nova estrutura de Educação Indígena, consoante Medeiros (2012, p. 3):

Segundo este novo modelo de educação escolar indígena, a escola deve ser comunitária, intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada (BRASIL, 1998). Comunitária porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências sócio-culturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngüe visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola.

E conclui a autora que de modo distinto ao que a história da Educação Indígena nos apresenta acerca do processo de escolarização, com seu viés tradicionalmente homogeneizante, a adoção do modelo diferenciado e específico surge para promover o pluralismo e respeito as diferenças (MEDEIROS, 2012).

Também consta da Lei nº 9.394/1996 que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.” (art. 79). A confecção e planejamento dos mencionados programas serão precedidos de audiência das comunidades indígenas.

Assim, “o artigo 79 prevê o apoio técnico e financeiro da União para o provimento da educação destinada aos povos indígenas, para o desenvolvimento de currículos e programas específicos” e para a confecção e divulgação de material didático atento as especificidades de seu público alvo (BONIN, 2012, p. 39).

A perspectiva do diálogo com as comunidades indígenas, acenada por essa lei, resulta em que nenhum programa desenvolvido pelos estados ou municípios deverá ser planejado ou executado de cima para baixo, sem a devida participação daqueles para os quais se destina. Aplicam-se aos povos indígenas todas as outras garantias estabelecidas em lei, como a participação em

programas de capacitação continuada de professores, acesso aos níveis mais elevados de ensino, atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde, elaboração de projetos pedagógicos, regimentos, participação em conselhos e instâncias representativas, afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino, entre outras (BONIN, 2012, p. 39).

Conquanto ainda seja uma realidade passível de aprimoramento, a escola é considerada pelos povos indígenas como uma instituição necessária e relevante, um instrumento que pode contribuir com embates mais amplos que possam participar. Em muitos casos a coletividade indígena procura delimitar o lugar político da escola. Eles a qualificam como formadora de guerreiros e a serviço da comunidade (SILVEIRA, 2012; BONIN, 2012).

O respeito à autonomia das comunidades indígena é um aspecto marcante destes dispositivos. Conforme o parágrafo segundo do artigo acima referido, os programas integrados de ensino e pesquisa serão orientados pelos seguintes objetivos:

Art. 79: [...]

§ 2º [...]

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Segundo Silveira e Silveira (2012), a norma geral que institui o direcionamento da educação no Brasil promove avanços formais ao prever a implantação das diretrizes curriculares nacionais e das bases curriculares que irão nortear a confecção dos projetos pedagógicos das escolas indígenas brasileiras e a determinação de que os entes políticos instituem órgão dentro de sua estrutura interna para ser encarregado da política de Educação Indígena.

Complemente-se que da interpretação literal da Lei nº 9.394/1996, dois princípios consagrados estão diretamente relacionados com a preservação da diversidade cultural, são eles: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e difundir a arte, pensamento e cultura e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (FONTAN, 2017).

Cabe salientar a preocupação expressa na LDB, artigo 26, com a circulação de informações e conhecimentos sobre os povos indígenas nas escolas brasileiras. O Parágrafo 4º desse artigo compromete os currículos escolares com um ensino que leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a

formação do povo brasileiro. Fica evidente que o eixo central, aqui, é a cultura e a identidade nacional, mas este dispositivo contribui para a produção de outras redes de informações, outros conhecimentos, que possibilitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas indígenas (BONIN, 2012, p. 39).

Por fim, ainda quanto à Lei de Diretrizes e Bases Nacional, como um conseqüência lógico de toda a mudança paradigmática e normativa citada, cabe ressaltar que no processo educacional assegurou-se às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, conforme seu art. 35-A, § 3º.

Em junho de 2014, o Brasil, através da Lei nº 13.005, regulamentou o Plano Nacional de Educação com vigência por 10 (dez) anos, a contar da sua publicação. Por intermédio do referido diploma legal, determinou-se que os entes federados devem estabelecer em seus respectivos planos de educação estratégias que:

Art. 8º [...]

§ 1º [...]

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV – promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Além das determinações referentes aos planos de educação, a Lei nº 13.005/2014 traz em seus anexos metas e estratégias que irão delinear a construção e execução dos planos de educação de maneira geral. No tocante a educação infantil, o Plano Nacional de Educação fixa como estratégia estimular o atendimento das comunidades indígenas por meio do “redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.” (1.10).

No que tange o ensino fundamental e médio, o plano traz como estratégia o fomento das matrículas gratuitas. Especificamente quanto ao ensino fundamental, anexo ao rol de estratégias está o desenvolvimento de

[...] tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (2.6). (BRASIL, 2014).

Estabelecida como a quinta meta, a alfabetização é fomentada de maneira geral na educação básica até o final do ensino médio. No tocante às comunidades indígenas e o processo de alfabetização, fixou-se a estratégia de

Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (Meta 5.5, Plano Nacional de Educação). (BRASIL, 2014).

Definida como sétima meta, o fomento a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades trouxe como estratégias específicas direcionadas aos povos indígenas, quais sejam:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (Meta 07, Plano Nacional de Educação). (BRASIL, 2014).

Quanto aos profissionais do magistério indígena, o plano estabelece como estratégia considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas (18.6).

Movido pelos preceitos mencionados e atento a noção de autonomia e protagonismo indígena, foi editado o Decreto nº 6861/2009, que versa sobre os territórios etnoeducacionais. A partir de então constitui-se uma nova situação jurídica e política no tocante à trajetória da educação escolar indígena no Brasil.

Pautada pelo respeito e reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas bem como prevendo a autonomia no que pertine ao gerenciamento do processos escolares, o Decreto promove a conexão entre a temática educacional e o elemento

territorial. Significa dizer que a noção de território etnoeducacional ao mesmo tempo em que prestigia o protagonismo indígena, permite a adequação entre a instituição escolar e a territorialidade da comunidade respectiva, ultrapassando a fragmentariedade política brasileira entre estados e municípios.

Conforme Bergamaschi e Sousa (2015, p. 151):

Vale frisar que um dos pontos mais importantes do Decreto se refere à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, o que deixa claro o caráter autônomo do processo educacional. Em parágrafo único, o Decreto nº 6.861 diz: “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

Apresentadas as especificidades da educação escolar indígena na LDB e no Plano Nacional de Educação, há que se aprofundar o assunto. Sobre o prisma normativo temos o Parecer nº 14/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. O referido expediente aborda de maneira rica a perspectiva histórica da Educação Indígena no Brasil, em especial a catequese e os anseios integracionistas estatais.

Além disso, promove a distinção conceitual própria entre a Educação Indígena e educação escolar indígena. Segundo o Parecer,

a Educação Indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (BRASIL, 1999, p. 3).

Enquanto a educação escolar indígena se refere ao processo desenvolvido com conjunto com a sociedade nacional, a Educação Indígena constitui um procedimento de internalização nos membros da sociedade do modo de ser específico e próprio da comunidade (BRASIL, 1999). Sustenta o Conselho Nacional de Educação que

aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “póscontato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos

indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999, p. 4).

Para além dos elementos conceituais supra afirmados e a despeito do modelo homogeneizador adotado anteriormente, foi a partir da reivindicação dos povos indígenas de um modelo educacional que fosse orientado pelo respeito ao pluralismo e a diversidade cultural que a Educação Indígena começou a ser repensada de modo a preservar especificidades culturais e conciliar a aprendizagem de conhecimentos universais (FONTAN, 2017).

O próprio Parecer nº14/99 recomenda o aparelhamento e adaptação das escolas às especificidades e peculiaridades dos povos indígenas, concedendo a estas autonomia de gestão e pedagógica. Isso se deve à existência de diversas etnias que adotam distintas tradições, costumes e línguas. Nessa linha, inclusive, dispõe, o Plano nacional de Educação, conforme mencionado anteriormente.

Demais disso, consoante o sobredito opinativo, por intermédio da educação escolar indígena, tem-se buscado combater a cultura de invisibilização e negação das particularidades étnicas e reforçar processos de resistência étnico-territoriais, delineando seus anseios enquanto coletividade e defendendo seus direitos (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Destaque-se, segundo Bergamaschi e Sousa (2015, p. 151), que “A categoria ‘escola indígena’, no entanto, só se tornou legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Parecer nº 14/1999 e pela Resolução nº 3/1999.”.

Por fim, ainda no tocante ao Parecer nº 14/1999, importante destacar o teor pertinente aos professores indígenas. Como um requisito essencial, exige-se do professor indígena o pertencimento à coletividade indígena envolvida no processo educacional. O instrumento opinativo destaca, ainda, a criação e regulamentação da carreira do magistério indígena com o ingresso condicionado à realização de concurso público, como uma medida necessária à concreta implementação da política educacional. Demais disso, o opinativo mencionado reconhece como de atribuição dos Conselhos Estaduais de Educação a regulamentação e procedimentalização da formação dos professores indígenas.

Dando prosseguimento ao estudo da seara normativa referente a educação escolar indígena, com o fim de regulamentar parte do conteúdo do Parecer nº14/1999, foi editada

a Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). O mencionado ato normativo fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e para isso estabelece os elementos essenciais necessários a sua estruturação, desempenho e a organização.

Nessa esteira, a resolução enfatiza como sendo essencial para sua implementação, em seu artigo 2º nos tópicos referentes aos elementos básicos, a concessão de autonomia para que a comunidade tenha organização escolar própria. Assim, sob o olhar jurídico, as escolas indígenas devem ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, com atendimento exclusivo aos povos indígenas e tendo o ensino ministrado em suas línguas maternas.

Ainda estudando a Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), destaque-se que a referida norma dispõe, também, sobre repartição de competências especificamente quanto a educação escolar indígena. Conforme seu artigo 9º, compete à União legislar privativamente sobre educação escolar indígena, definir diretrizes e políticas nacionais. Cabe à União, ainda, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas. Nesse contexto, é de atribuição da União redefinir programas e promover a adaptações às peculiaridades indígenas.

Por sua vez, nos termos do inciso II do artigo 9º, compete aos Estados executar as políticas de educação escolar indigenista. Assim, é de atribuição dos Estados regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual. Demais disso, cabe aos Estados fornecer recursos às escolas indígenas e promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.

Por fim, no que se refere à competência dos entes políticos, dispõe a Resolução, no parágrafo primeiro do seu artigo 9º, que os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que possuam sistemas de educação próprios, dispondo de condições financeiras e técnicas compatíveis. Exige-se, ainda, o assentimento das comunidades indígenas envolvidas.

A título de complementação, traremos a seguir um quadro (Quadro 1) com cronologia normativa educacional indígena em âmbito nacional. Tal recurso tem por finalidade sintetizar e trazer de modo sequenciado o caminho percorrido, sob o prisma do direito posto, da Educação Indígena no Brasil.

Quadro 1 - Cronologia Normativa Educacional Indígena Em Âmbito Nacional

Norma/Regulamentação	Ano	Objeto
Regimento de 1548.	1548	Instituição do governo geral e primeira regulamentação nacional sobre “processos educativos indígenas (CIARAMELLO, 2014)
O Diretório dos Índios (Diretório Pombalino) – Alvará com força de Lei de 07.06.1755	1757 (Elaborado em 1755)	Institui o Diretório dos Índios (Diretório Pombalino)
Decreto 426	1845	Instituição do Diretório-Geral dos Índios
Estatuto do Índio (lei 6.001)	1973	Regula a situação jurídica dos Indígenas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.
Constituição Federal Brasileira	1988	Redemocratização do Brasil e Rompimento do paradigma integracionista
Decreto nº26	1991	Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.
Portaria Interministerial 559	1991	Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.
Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN – 9.394)	1996	define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.
Parecer nº 14 do CNE	1999	Disciplina e conceitua elementos da Educação Indígena
Resolução nº03	1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
Decreto nº 6.861	2009	Territórios Etnoeducacionais
Plano Nacional de Educação Lei. 13.005	2014	Regulamenta o Plano Nacional de Educação

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

Apresentamos nesta seção o panorama histórico e normativo da educação escolar indígena. Na próxima seção, abordaremos a Educação Informal e a Educação Não Formal indígena bem como os saberes e fazeres que configuram outras formas de transmissão de conhecimento e formação de sujeitos.

2 EDUCAÇÃO INFORMAL E NÃO FORMAL INDÍGENA: SABERES E FAZERES

Compondo parte significativa da formação ser humano, a educação permeia toda a sua trajetória, a partir do nascimento com a inserção em determinado grupo social guiado por determinada cultura. Esta servirá de norte para as opções educacionais com as quais o indivíduo terá contato no decorrer de sua vida.

Assim, a educação teria um objetivo geral no sentido de “propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence.” (READ, 2001, p. 9).

Nessa linha, sustenta-se, genericamente, que atividade educacional seria uma exigência social para admissibilidade em determinado grupo, requisito para o homem ser aceito em uma comunidade, na medida em que com a educação viria também o alinhamento de costumes e valores (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17).

Adaptada segundo as necessidades individuais e coletivas, a educação humana em sentido amplo é de transmissão entre as gerações e evolui conforme a própria humanidade avança. Enquadra-se como educação o procedimento progressivo promovido pelo homem que, com seus atos, comportamentos e conduta, realiza a transmissão de saberes e conhecimentos por meio das modalidades de ensino formal e não formal (BIESDORF, 2011; OSINSKI, 2002).

Conforme destacado, a educação constitui conceito polissêmico, englobando, portanto, diversas modalidades e classificações. Estudos têm apresentado uma trilogia, que comporta a Educação Formal, não formal e informal (ALVES, 2014; BRUNO, 2014; GOHN, 2006).

Segundo Bruno (2014), a predominância de uma percepção escolarizada da educação em paralelo com a sua emergente importância, a partir da segunda metade do século XX, dos processos educacionais despidos de formalidades exigiu a delimitação conceitual e característica dos contextos educacionais.

Consoante Marques e Freitas (2017), tradicionalmente, na sociedade moderna sempre existiu um domínio e prevalência da aprendizagem formal sobre o pensamento político com a consequente desvalorização dos setores que promovem a educação fora do contexto escolar. Essa preponderância reflete no modo como a educação e a formação dos indivíduos é implementada.

Entretanto, a despeito do predomínio da formalidade, a Educação Não Formal e a informal têm crescido de importância nas últimas décadas, em especial por ter se evidenciado que o processo de ensino aprendizagem tem lugar fora do sistema tradicional escolar (MARQUES; FREITAS, 2017; GADOTTI, 2005).

Conforme Bruno (2014), o uso das expressões Educação Formal, não formal e informal tem sido feito em contextos cada vez mais amplos com o objetivo de englobar o máximo de processos educativos. Por conseguinte, essa proposta acaba por permitir a elaboração de conceitos mais heterogêneos que denotam a complexidade dos fenômenos educativos na contemporaneidade.

Ante a amplitude dos ritos educativos constituídos a partir da trilogia mencionada, Trilla-Bernet (2003) emprega esforços visando estruturar uma sistematização dessas modalidades educacionais. Sustenta, portanto, que a Educação Formal e a não formal assumem um carácter intencional, estando sujeitas a objetivos explícitos de aprendizagem, e mostrando sempre estes processos educativos como diferenciados e específicos, residindo aqui relevante traço distintivo entre estas e a Educação Informal (BRUNO, 2014; TRILLA-BERNET, 2003).

Durante bastante tempo as dimensões educacionais não-formal e informal permaneceram invisíveis, o que pode ser explicado pela preponderância da forma escolar de educação característica marcante tanto da sociedade moderna quanto da sociedade contemporânea (ALVES, 2014, p. 117).

É nesse contexto que avançamos na análise de outras modalidades de Educação Indígena, com o fim de estabelecer a base teórica e conceitual que vai lastrear a pesquisa de campo. De maneira preliminar, no que pertine à Educação Não Formal, ensina Gadotti (2005) que apesar de ser normalmente oferecida e promovida por uma instituição, existe certa flexibilidade na medida em que seus espaços são passíveis de novas criações.

Partindo da ideia de que a aprendizagem é “um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais”, Gohn (2014, p. 39) defende o reconhecimento de uma Educação Não Formal. Tradicionalmente um dos maiores obstáculos ao reconhecimento da Educação Não Formal tem sido a dificuldade de delimitá-la e caracterizá-la.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – uma política nacional para promover os Direitos Humanos nos espaços escolares e não escolares, divulgada em 2006 – as práticas educativas não-formais ainda estão em

processo de aperfeiçoamento influenciado pelo cenário fático e pelos aspectos históricos vivenciados. “Esse modelo de educação é recente na história do Brasil e vem se construindo. É um serviço que se entende por ser auxiliar no direito a educação e que contribui para inclusão do sujeito no âmbito educacional.” (SOUZA, 2008, p. 3120).

Percebemos que não há consenso quanto à utilização do termo Educação Não Formal. De acordo com Gohn (2014, p. 40), “a Educação Não Formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado.”.

O traço distintivo mais marcante entre Educação Informal e a não formal é que nesta existe a intencionalidade no agir, ou seja, os sujeitos atuam de maneira premeditada e conscientemente no sentido de promover os processos de aprendizagem, já na informal ele é espontâneo, sem deliberação prévia para a sua promoção (GOHN, 2014). Dessa maneira, com base nos elementos apresentado, Gohn (2014, p. 40) define a Educação Não Formal como

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

E nesse sentido, o PNEDH dispõe que no fomento para que grupos sociais reflitam sobre os processos históricos, sua função na sociedade e condições de vida, os movimentos sociais e entidades civis em sentido amplo praticam Educação Não Formal. Barros e Santos (2010, p. 6) entendem que

a Educação Não Formal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças da comunidade. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

Em que pese o reconhecimento da educação fora da escola e dos recursos de ensino e aprendizagem da comunidade, foi com a constituição de denominação própria (não-formal) que o fenômeno começou a ser estudado com a devida ênfase, ainda que de forma incipiente.

Percebe-se, portanto, a diversidade de modalidades educacionais. Nessa medida, cabe a advertência de Gohn (2014, p. 48) que afirma que “a Educação Não Formal ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação.”.

Já a Educação Informal é definida “como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização”, ou seja, no bairro, família, clube e amigos. Ela é “carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.” (GOHN, 2006, p. 28).

Ademais, marcada por sua não intencionalidade, a Educação Informal não possui um viés de premeditação, sendo realizada de maneira espontânea e vinculada à vida cotidiana. Demais disso, é de se ressaltar que a Educação Informal não possui um espaço pré-definido para sua promoção tampouco processo avaliativo delineado.

Note-se que não há a prévia reflexão nem designação antecipada de sujeito para a atividade de instrução e educação propriamente dita. Fazendo um paralelo com o modelo da Educação Informal, Aranha (2006, p. 35) informa que

[...] nas comunidades “tribais” as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. Tanto nas tribos nômades como naquelas que já se sedentarizaram, para se ocupar com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar.

No “discurso educativo geral a aprendizagem informal costuma ser percebida como o resto de uma categoria residual.” (SCHUGURENSKY, 2012, p. 235). Cuida-se de uma visão equivocada, já que “os conhecimentos, competências, atitudes, valores e práticas mais importantes, mais significativas para o indivíduo são adquiridos ao longo da vida por processos de aprendizagem informal.” (SCHUGURENSKY, 2012, p. 236).

“Por intermédio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades.” (ARANHA, 2006, p. 35).

Argumenta Brougère (2012, p. 307) que essa Educação Informal se caracteriza pela ausência de visibilidade, tendo em vista sua inserção de maneira não premeditada na própria atividade desempenhada rotineiramente. “Essa aprendizagem não dissociada da prática levou alguns autores a considerarem que a noção de participação podia ser uma chave para compreender tais situações.”.

Por intermédio de um estudo acerca das comunidades indígenas, Aranha (2006) destaca que essas populações são majoritariamente marcadas pela Educação Informal. A partir da perspectiva de que a Educação Formal nem sempre existiu, aqui destacada pela instituição escolar, as sociedades, ainda que inconscientemente, praticavam processos educacionais através da oralidade e pelo exemplo.

Nessa esteira, relevante mencionar que, de maneira geral, as comunidades indígenas são predominantemente “míticas” e de tradição oral. “Para esses povos a natureza está carregada de deuses e o sobrenatural penetra em todas as dependências da realidade vivida.” (ARANHA, 2006, p. 34).

Os mitos e os ritos são transmitidos oralmente, e a tradição se impõe por meio da crença, permitindo a coesão do grupo e a repetição dos comportamentos considerados desejáveis. Assim são constituídas comunidades estáveis, no sentido de que nelas as mudanças acontecem muito lentamente. Por exemplo, os membros da tribo passam de um estado a outro pelos ritos de passagem que marcam o nascimento, a passagem da infância para a vida adulta, o casamento, a morte (ARANHA, 2006, p. 35).

Nessa linha, com base também em estudo realizado por Marques e Freitas (2017), buscaremos, nesta seção, aprimorar as características e os fatores de categorização da Educação Informal e não formal. Tal distinção mostra-se necessária diante dos posicionamentos dissidentes apresentados bem como trazer clareza técnica na definição e consequente enquadramento dos processos educacionais.

Como se verifica acima existe divergência sobre a inserção da educação popular em Educação Informal ou não formal. Da mesma maneira o enquadramento da educação ou do processo educacional realizado em museus e experiências turísticas e de visitação de cunho histórico.

Há diferenças de defini es nas literaturas anglof nica e lusof nica, [...] pois os autores de língua inglesa usam os termos *informal science education* (educa o informal em ciências) e *informal science learning* (aprendizagem informal em ciências) para todo o tipo de educa o que pode acontecer em lugares como museus, centros culturais, exposi es, zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, entre outros. Já os de língua portuguesa muitas vezes dividem a educa o que ocorre fora da escola em dois subgrupos: Educa o Não Formal e educa o informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube etc. (MARANDINO, 2017, p. 811).

Portanto, como se pode perceber, diante da constata o da pluralidade de modalidades educacionais, o processo de forma o pode ocorrer formalmente, na escola e com estrutura própria e definida; através da Educa o Informal, em contextos sociais

cujo fim último não é o aprendizado, ainda que este ocorra despreziosamente; e a Educação Não Formal, que se caracteriza como um modelo de educação em espaços comunitários e de socialização.

Essas modalidades acompanharam, cada uma a sua maneira, a trajetória da Educação Indígena no Brasil, cuja cultura desta população ora se aproximava de um modelo, ora dele se distanciava, gerando em certa medida uma perda da tradição indígena na transmissão de conhecimentos, como veremos a seguir.

2.1 Educação Informal e Vida Cotidiana

Compreendida como um instrumento voltado ao desenvolvimento do intelecto humano, a educação é marcada por uma significação ampla que dispensa adjetivação. Comumente associada à escola, sabe-se que pode ser realizada para além desse contexto (BRUNO, 2014).

No estudo dos modelos educacionais e de ensino faz-se necessário compreender que a educação, enquanto conceito amplo, pode ser analisada sob três perspectivas: a Educação Formal, Educação Não Formal e a Educação Informal (BRANDÃO, 1985).

“Seja no ensino formal, não formal e informal os princípios de justiça social estão presentes e manifestam-se de diversas maneiras, na medida em que o indivíduo (ser social) toma consciência de seu pertencimento, o exercício da cidadania se fortalece.”. Nesse sentido, a seu modo, essas modalidades educacionais possibilitam a constituição de relações sociais igualitárias e pautadas pela justiça social (LIMA et al, 2019, p. 273).

Em intensidade e níveis diversos, os referidos modos de ensino permeiam a vida e trajetórias dos indivíduos. O surgimento e consolidação de novos saberes passam desde nossas primeiras relações sociais até as mais profundas, isto é, aquelas promovidas dentro de determinada comunidade, na igreja, no desempenho das funções laborais e na família (BRANDÃO, 1985; BRUNO, 2014).

Segundo Gaspar (1992), seguindo um rol rígido de normas, estrutura organizada e hierarquizada, a Educação Formal se direciona ao sistema educacional estabelecido na escola. Já a Educação Não Formal está relacionada às atividades desenvolvidas fora do sistema educacional formal. Entende o referido autor que a Educação Informal

Se distingue das demais por não se constituir num sistema organizado ou estruturado, sendo frequentemente acidental ou não intencional. Ocorre na experiência do dia-a-dia, através de jornais, revistas, programas de rádio e

televisão, na visita a um museu, zoológico, centro de ciências, etc. (GASPAR, 1992, p. 157).

Importante a compreensão da acepção informal de educação como aquela que se adquire nas relações sociais, no processo de socialização desde a família e igreja até os meios de comunicação em massa. Assim, figuram como educadores os pais, os vizinhos, os líderes religiosos e sujeitos que percorrem a trajetória do indivíduo trazendo novo elementos e ensinamentos (LIMA et al, 2019).

Nessa linha entende Bruno (2014, p 14) que

No âmbito da educação informal o agente do processo de construção do saber situa-se nas redes familiares e pessoais, ou nos meios de comunicação. Aqui os espaços educativos não estão delimitados e são fortemente marcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, gênero, religião, etnia, marcados pela espontaneidade dos ambientes, onde as relações sociais se definem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados.

Cabe ressaltar, conforme Brandão (1985, p.47) que “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes.”. Desde o manuseio de determinado instrumento, sua adaptação para determinadas finalidades até o processo de descoberta e inovação, a aprendizagem vai além do que se repassa em circunstância escolar ou formal (LIMA et al, 2019).

Para uma melhor percepção do instituto faz-se necessário que educadores e pesquisadores analisem realidade sem rótulos e de modo a se desvencilhar de concepções prefixadas. Isso se deve ao fato de a Educação Informal ser marcada por amplitude e uma dinâmica que pode variar conforme o cenário. Assim, a experiência do dia a dia reflete sobre o indivíduo e da mesma forma a mídia e a religião (BRUNO, 2014; GASPAR, 1992).

Permeado de sentimentos, emoções, fatores hereditários, legados e culturas próprias, o modelo educacional informal tem um vínculo inafastável com o processo de convivência e socialização. Noções e valores do que é “certo ou errado”, divisão e união, empatia e cooperação são ensinados por meio do exemplo e da repetição. Nesse contexto também se instituem os freios morais e sociais. Para além dos limites, por meio da Educação Informal reforça-se o sentimento de pertencimento e integração do indivíduo a uma coletividade ou grupamento (GOHN, 2006).

Implementada de maneira espontânea, o traço distintivo e notável desse modo de educar é a inexistência de premeditação, isto é, sua não intencionalidade. Não se promove

uma reflexão antecedente nem designação antecipada de sujeito para a atividade de instrução e educação propriamente dita.

Nessa linha, conforme Brandão (1985), inexistem uma finalidade anteriormente projetada, constituindo um processo permanente que acontece a partir das relações interpessoais, situando-se no campo dos sentimentos, como resultado de uma rede de troca de saberes universal.

Justamente por ser espontânea, a Educação Informal enfrenta certa resistência na academia considerando a ausência de visibilidade. Para Brougère (2012) o elemento central para melhor compreensão desse ensino informal ou rotineiro é entender a importância da participação e imersão dentro desse processo. Associada à prática e repetição, a Educação Informal se realiza dia após dia no seio da comunidade ou grupamento (BROUGÈRE; ULMANN, 2012; SCHUGURENSKY, 2012; ARANHA, 2006).

“A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente.”. Constitui, em verdade, processo não sistematizado e que se prolonga no tempo. Não há, por conseguinte, a expectativa por resultados, eles simplesmente ocorrem tendo como ponto de partida o senso comum individual (GOHN, 2006, p. 30).

Mostra-se, portanto, indispensável reforçar esses elementos considerando que o reconhecimento dos traços distintivos e a verificação concreta da sua importância para a concretização do repasse de saberes. Isso se deve ao fato desse modo de ensino ainda ser percebido como uma categoria residual. Esquecem, os negacionistas, que atitudes, valores, competências e práticas relevantes e significativas são adquiridos de modo difuso por intermédio de processos de aprendizagem informal durante toda a vida (SCHUGURENSKY, 2012).

No estudo da Educação Informal destaca-se o instituto da vida cotidiana. Para além de mera expressão genérica, a noção e percepção da vida cotidiana é objeto de estudo das ciências humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas. Nessa linha, estuda-se não apenas a rotina, mas todos os elementos que a moldam e cercam como os hábitos, rituais, culturas e costumes.

Partindo de uma relação semiestruturada ou não estruturada, a Educação Informal se afirma por sua relação em pleno cotidiano, em contextos que não têm como fim a educação. Sua utilização terminológica tem sido direcionada no sentido de enquadrar o

que convencionalmente se chama de aprendizagem informal, entretanto quando “olharmos para a educação como um conjunto de experiências planejadas, organizadas e orientadas para uma ação educativa sistemática, torna-se claro que aprendizagem informal não é o mesmo que a educação informal” (BRUNO, 2014, p.16).

Segundo Brougère e Ulmann (2012), reflexo do modelo canônico, o aprendizado pela vida cotidiana não é um modelo de formação muito valorizado. Pelo referido modelo, os saberes são considerados como objetos diretamente transmissíveis de uma mente para a outra, ou seja, encontra-se no lado oposto dessa fórmula que dá crédito aos atos banais, os de todos os dias.

Devido a sua precária delimitação e pouca visibilidade concreta, as aprendizagens cotidianas enfrentam esse processo de desvalorização pelo fato de não se evidenciar de maneira imediata sua contribuição para a constituição de novos conhecimentos formais.

Essa cultura “adquirida informalmente, entretanto, nem sempre é satisfatória. A experiência do dia a dia parece ter como resultado, para a maioria das pessoas, um repertório de concepções chamadas espontâneas que” é alvo de críticas e questionamentos constantes, tendo em vista que carece de respaldo científico e em alguns casos mostra-se errôneas ou deficientes (GASPAR, 1992, p. 159-160).

Marcadas pela imprecisão sob o prisma conceitual, essas aprendizagens do cotidiano também recebem a alcunha de meras habilidades, saberes cotidianos, práticas locais ou saberes implícitos. A diversidade terminológica é um dos elementos utilizados para atestar certa marginalização dos referidos saberes. Conquanto não sejam negados em sua completude, também não são verdadeiramente reconhecidos integralmente como conhecimento no âmbito acadêmico e formal. (BIESDORF, 2011; BROUGÈRE; ULMANN, 2012; LIMA et al, 2019).

Comumente percebido como um ato marcado pela voluntariedade, a aprendizagem, ou melhor, o aprender seria efetuado por meio de uma atividade constante entre sujeitos e em um contexto específico instituído. Portanto, fora desse contexto tudo seria aleatório e exigiria emprego de muita energia para o seu reconhecimento. Existe, portanto, uma hierarquização do conhecimento e dos saberes ainda que implicitamente. (LIMA et al, 2019).

Essa hierarquia dos saberes, conquanto velada, “estrutura, pois, a nossa relação com a aprendizagem, reafirmando a ordem social e cultural que dá um crédito quase exclusivo às instituições habilitadas para transmitir o que a sociedade considera como o saber.” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2). Colocadas à margem do conhecimento

formal válido e reconhecido, as aprendizagens pelas práticas desenvolvidas no cotidiano continuam marcadas pela invisibilização embora constituam espaço de elaboração e repasse de saberes, cultura e experiências (BRANDÃO, 1985).

Esse, portanto, é o desafio dos estudiosos das ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Por intermédio de um novo olhar direcionado ao cotidiano, dedicar-se ao reconhecimento das aprendizagens efetuadas no decorrer das próprias práticas sociais, sejam elas simples ou complexas. A observação atenta aos saberes locais permitiria, assim, a constatação da construção de novos conhecimentos produzidos para além do espaço formal de educação (BIESDORF, 2011; DELALANDE, 2012; SCHUGURENSKY, 2012).

Marcada por sua plurissignificação, a noção de vida cotidiana deve ser examinada com cautela, mormente por permitir múltiplas interpretações por vezes contraditórias. Segundo Brougère e Ulmann (2012, p. 11):

Ela é tomada entre dois extremos que convém evitar se se quiser deles se servir. De um lado, a vida cotidiana remeter ao mais banal, às rotinas, às repetições da vida, àquilo de que se tentaria fugir e que seria difícil considerar portador e uma aprendizagem qualquer. Em contrapartida, tudo seria vida cotidiana a pretexto de que tudo se desdobra, de um modo ou de outro, no cotidiano.

Advertem Brougère (2012) e Mounir (2012) que se deve enfatizar especificamente o cotidiano, não apenas a expressão vida cotidiana, com o fim de evitar essa oposição. Trata-se de referência à rotina, ao dia a dia, dimensão que deixa suas impressões no conjunto da vida social.

Marcado pela repetição temporal de rotinas, costumes e hábitos, o cotidiano se manifesta como um contexto temporal que permite a execução de atividades que também o contestem ou tentem revertê-lo. Nessa medida, buscar a desconstituição do contexto cotidiano habitual equivale sempre a construir um novo cotidiano num ciclo diferente (BROUGÈRE; ULMANN, 2012; MOUNIR, 2012).

As demandas essenciais e necessidades rotineiras, que podem gerar ou não o risco à vida do indivíduo, se repetem constantemente. Considerado isoladamente, esse aspecto pode levar a conclusão de que o cotidiano é fruto de uma coação, de uma constante pressão e constrangimento à adoção de comportamentos repetidos visando a autopreservação. Nessa medida, o ser humano só seria efetivamente livre se conseguisse repelir as amarras desse espaço forçado (BRANDÃO, 1985; GASPAR, 1992; BIESDORF, 2011; LIMA et al, 2019).

Esse constrangimento de ordem biológica pode refletir também no contexto social. Contudo, a vida cotidiana não pode ser reduzida às coações oriundas das necessidades fisiológicas, de segurança e estima, conquanto possam assumir contornos sociais. Sob o prisma da epistemologia, esses saberes do cotidiano, considerados como práticas locais carecem da devida exploração.

Nessa linha, Brougère e Ulmann (2012, p.12) definem a vida cotidiana como também sendo

[...] aquele conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem. Por que seguir o mesmo caminho pra dirigir-se todas as manhãs ao trabalho, por que sempre um café às dez horas, por que comer na mesma lanchonete, por que a academia de ginástica todas as sextas-feiras ao meio dia etc. Longe de tentar escapar à rotina, nós a construímos sem cessar, algumas duradouramente ou mesmo por toda a vida, outras de modo efêmero.

De modo análogo e complementar, necessário lembrar que os hábitos nos fornecem a vantagem de poder agir sem o esforço de decidir acerca daquela conduta. O comportamento automatizado permite a conservação da energia ou seu redirecionamento à outra atividade de maior relevância. Estariam os hábitos, nessa esteira, inseridos no contexto do cotidiano, fornecendo-se assim um acervo de rotinas que possibilita a economia de recursos e o apoio em posturas anteriormente adotadas (DELALANDE, 2012; SCHUGURENSKY, 2012).

A socialização passa, sem dúvida, por essa maestria da vida cotidiana que leva a saber agir nos diferentes momentos da vida em conformidade com as expectativas dos outros. A infância é aquele tempo essencial da aprendizagem da vida cotidiana familiar, mas hoje também da de uma família de acolhida ou da creche. O mesmo vale para qualquer entrada numa instituição ou num grupo: neles eu aprendo, sem me dar conta disso, as lógicas cotidianas, as maneiras de fazer (de saudar, de interagir, de organizar as produções comuns etc.). (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 15)

Fruto de uma construção humana específica, a vida cotidiana não é um traço genético ou inato, sendo aprendida com a repetição, observação, imitação ou contato, de modo que pode variar conforme os ambientes sociais, as famílias ou ambiente institucional. É, portanto, implícita ou incidente, marcada pela informalidade e diretamente relacionada ao processo de socialização.

Assim, concluem Brougère e Ulmann (2012, p. 3-4) que

reconhecer as aprendizagens do cotidiano como saberes pressupõe, portanto, que o saber não existe em si pronto para ser transmitido, mas encontra-se

inextricavelmente ligado à atividade dos sujeitos em contextos diversos, comuns e incomuns, sempre particulares e situados. Além dessa dificuldade de admitir que os saberes gerais e transferíveis se elaboram quase sempre com base em práticas cotidianas locais, descobrir ou redescobrir o familiar obriga a lançar outro olhar sobre as práticas comuns nos leva, com efeito, a transcender os nossos preconceitos para discernir outros sentidos naquilo que julgávamos sem interesse ou evidente. As aprendizagens da vida cotidiana, longe de serem sempre fáceis de fazer, obriga a operar um deslocamento de olhar sobre as coisas para revela-las de outro modo e fazer emergir sentidos ocultos.

Nesse cenário de Educação Informal e vida cotidiana, mostra-se necessário apresentar alguns elementos típicos da Educação Informal indígena. A Educação Informal indígena pela sua condição e modo de implementação goza de íntima relação com a identidade étnica, na medida em que a educação constituiria um fenômeno sociocultural. Especificamente quanto aos povos indígenas, a vida cotidiana é o espaço próprio para transmissão de saberes, e, conseqüentemente, se insere no processo de educação do sujeito indígena (RÜCKERT; MOREIRA, 2020; WENGER, 2001).

De notória importância para o repasse de saberes no âmbito da coletividade indígena, as práticas cotidianas compõem parcela do procedimento educacional do indivíduo indígena. Essas práticas constituem verdadeiros saberes e conhecimentos úteis que estão inseridos nas dimensões social, étnica e cultural de cada coletivo (MONROE, 2014; WENGER, 2001).

Parte dessa prática rotineira marca a infância e o crescimento do sujeito indígena. Nesse período são repassados hábitos tradicionais relevantes dos indígenas e que, muitas vezes, são decisivos para sua formação. Inseridos no cotidiano eram repassados por ensinamento dos membros mais experientes da família (DUARTE, 2012).

Na linha da Educação Informal e vida cotidiana, importante destacar como a observação e atenção ao comportamento das lideranças indígenas é relevante em uma cultura marcada pela oralidade. O repasse informal pode ocorrer de modo direto por intermédio de contos, mitos e histórias. Também pode ser indireto por meio da repetição, exemplo e observação.

No contexto indígena da região de Oiapoque, por exemplo – estado do Amapá, Brasil – segundo Santa Rosa (2020, p. 42), “os caciques eram respeitados por isso: por sua voz, sua postura e seu pensamento que era como um tiro, uma flecha. Não tinha rodeio, era direto, era ‘isso e pronto’. Por conta disso, tiveram êxito e muita amizade com militares e políticos da época.”.

Afirma Claudino (2012, 107) que:

De tradição oral, as sociedades indígenas imprimem seus conhecimentos, histórias, valores e certezas mais profundas por meio, especialmente, das várias formas de narração do saber do seu povo. Ao falar do conhecimento do mundo Kaingang, ou de um tempo longínquo, a mitologia Kaingang ensina e orienta às futuras gerações os valores que devem cultivar. São práticas tradicionais que jamais devem ser abandonadas; são mitos que explicam o espaço geográfico da territorialidade kaingang, ou que dão sentido a existência das plantas e dos animais, em síntese, são as narrativas poéticas dos mais velhos que dão sentido à vida do nosso povo.

Assim, as vivências do grupo permitem a construção de um processo de aprendizado. Nessa linha, a Educação Informal e os ensinamentos da mitologia são marcados pela associação de métodos ativos e interativos presentes no cotidiano da coletividade indígena. Portanto, consolida-se um aprendizado por meio da participação e interação, transmitindo-se, assim, conhecimentos e habilidades (RÜCKERT; MOREIRA, 2020; SILVA, 2002).

Por alinhar a experiência sensível fenomênica e intelectual, as narrativas mitológicas ao adotarem uma linguagem alegórica com expressões figuradas são dotadas de caráter pedagógico, permitindo a melhor organização do grupo bem como a estruturação de um sistema de permissões e proibições (CAMPBELL, 2001).

Conforme Rosa (2012), diferentemente da cosmologia que se refere a teorias e explicações sobre o universo, os mitos narram o processo de comunicação humano, sistemas internos, a origem e destino da respectiva coletividade.

Trata-se de relatos que definem o lugar da humanidade em um espaço esse também ocupado pelos animais, pelas plantas, pelos minerais, pelos objetos celestes (como o Sol, a Lua, os eclipses), pelos artefatos (instrumentos musicais, casa cerimonial, vestidura), bem como pelas importantes relações de oposição e alianças estabelecidas pelos mesmos (ROSA, 2012, p. 91).

A mitologia permite a consolidação cultural e a conservação da memória da coletividade, seja lembrando antepassados míticos seja trazendo experiências e ensinamentos. Assim, a mitologia pode se esforçar para explicar a experiência de morte, a relação com a natureza e o ecossistema, indicar local de sepultamento, explicar as relações de agregação ou hostilidade com outros povos ou etnias (CLAUDINO, 2012; SILVA, 2002).

Cabe lembrar que o pensamento mitológico nem sempre foi considerado sob o prisma científico. Havia uma dicotomia entre pensamento civilizado e pensamento mitológico. Ante as escalas de valores fixadas pelos cientistas a sociedade era analisada quantitativa e biologicamente, considerando-se o pensamento mitológico algo romântico,

ingênuo ou folclore (SANTA ROSA, 2020; SILVA, 2002). “Ou seja, as narrativas de heróis míticos, de conflitos entre pessoas e animais eram vistas com desdém pelos cientistas, como algo carente de significado, um contrassenso.” (ROSA, 2012, p. 97).

Na segunda metade do século XX, o pensamento mitológico passou a ser tratado pelas ciências humanas como pertencente à ordem intelectual, da razão, desse modo deixando para trás a perspectiva de representações ingênuas, místicas, emocionais e igualando-se, portanto, ao patamar de importância do pensamento civilizado. Mas dizer que o tanto o pensamento mitológico quanto o pensamento civilizado são movidos pela razão humana não significa que eles tenham a mesma qualidade (ROSA, 2012, p. 97).

O pensamento mitológico pretende uma visão global do universo, uma compreensão total do mundo. Existe um diálogo e uma interdependência entre o mito e a história, tendo em vista que se complementam quando da interpretação de processos sociais (CLAUDINO, 2012).

Diferentemente dos relatos históricos, as construções narrativas mitológicas abordam contextos e categorias genéricas, trazem uma noção de tempo flexível e mencionam a ancestralidade e a origem daquele povo (SOUZA, 2012; SILVA, 2013).

Os mitos misturam valores e fatos diversos, podem relatar perseguições, desprezo ou boas relações. Por meio de uma alegoria abordam temas importantes e necessários a sadia convivência na aldeia, como proibição de roubo, incesto, abandono e guerra (MINDLIN, 2002).

Claudino (2012) complementa que além das narrativas orais, existem outras formas de expressão da mitologia, como, por exemplo, os formatos e figuras constantes dos bens artesanais, trançados das cestarias e as formas de pintura e grafismo. Segundo o autor:

Conhecer, entender e levar nossa história aos mais jovens é a única maneira de ensinar, garantir a continuidade e a permanência de nosso povo. É por meio de nossa mitologia, transmitida oralmente pelos antigos, que valorizam os conhecimentos tradicionais (CLAUDINO, 2012, p. 113).

Assim, esse vínculo cultural entre os corpos indígenas e o elemento sobrenatural “quase todos os povos indígenas brasileiros contam preciosas histórias sobre a origem do fogo. Muitos relatam incêndios que teriam destruído a terra, assim como há histórias de inundações e dilúvios que exterminaram a humanidade.”. Para os indígenas, a mitologia retrata a real história do mundo (MINDLIN, 2002, p. 149).

Destaca Silva (2002) que é nas situações de intenso contato com os contextos nacionais que se percebe o contraste de identidades. A introdução espontânea de elementos estranhos às sociedades indígenas surge da simples interação, mas isso, por si só, não desconstitui a mitologia e especificidade cultural das comunidades indígenas, pelo contrário.

Essa relação acaba por reforçar o perfil de resistência e permitir também a ampliação da complexidade cultural existente na medida em que não há um pensamento homogêneo ou uma cultura “pura”. Portanto, há uma desconstrução da ideia preconceituosa de “aculturação” quando se entende essa complexidade cultural e se afasta a noção de cultura como algo pronto e acabado (SOUZA, 2012; SILVA, 2013).

Segundo Claudino (2012, p. 113), no que pertine ao assunto,

Uma pedagogia de conhecimentos empíricos transmitidos de pais para filhos, sempre ao redor do fogo. [...] Os mitos são a nossa filosofia, e é por seu intermédio que os postulados referentes ao cosmos se exprimem e se explicam. Nestas narrativas, os velhos nos mostram questões básicas sobre a história e o desenvolvimento dos tipos de coisas ou seres que existem no mundo, bem como suas formas de ser e de se relacionar. Logo, o presente que vivemos [...] congrega eventos de muitos períodos e continuamente nos guiará em nossas ações futuras.

De fato, mesmo com a vitória da coletividade na Assembleia Nacional Constituinte que precedeu a Constituição Federal Brasileira de 1988, muitas demandas ainda estão pendentes e rotineiramente a relação interinstitucional junto aos povos indígenas deve ser aprimorada. Nessa medida a flexibilidade mostra-se como uma qualidade relevante, especialmente por permitir a melhor articulação de ideias e formação de parcerias (BARBOSA; FAGUNDES, 2018)

Fazendo um contraponto necessário, afirma Santa Rosa (2020, p. 35-36) que:

[...] surgiram outras lideranças novas – porém não com aquele poder dos antigos. Eles dominavam a escrita, o português, já eram mais flexíveis nas decisões. Isso em parte era bom, mas em alguma medida enfraquecia o movimento indígena. Porque não existia mais aquele poder dos caciques antigos tinham de dizer: “Nós queremos isso e ponto”; “isso é mais importante para o nosso povo”. As novas lideranças, por serem mais flexíveis, podem cair em uma armadilha que é fatal na hora de negociar. Muitas vezes as lideranças não estão preparadas para uma negociação com o governo, com relação à ocupação regional, ao desenvolvimento no entorno das Terras Indígenas, as infraestruturas que serão implantadas dentro das comunidades.

Essa educação não premeditada e inata ao processo de civilização contribui para a formação de novas lideranças. Apesar das ressalvas mencionadas, a existência de novos

sujeitos ostentando tal condição mostra-se relevante para a preservação da coletividade indígena e atendimento a suas demandas.

Sobre a importância das lideranças, Santa Rosa (2020, p. 34) nos lembra acerca do processo de demarcação das terras indígenas:

O governo queria demarcar uma área muito reduzida, e os principais ecossistemas e as principais terras produtivas e regiões de caça ficariam fora das terras indígenas. Mas com aquela sabedoria, inteligência e poder que os caciques tinham entre eles, conseguiram reverter essa situação e fazer um acordo que garantiu a demarcação ampliada das terras. Se eles não tivessem tido essa ideia e resistido, as Terras Indígenas do Oiapoque até hoje estariam muito reduzidas e invadidas, tanto a terra indígena Uaçá, quanto as Terras Indígenas Galibi e Juminã. O rio curipi não existiria mais, essas terras não existiriam mais. Mas eles conseguiram isso com sabedoria, com poder de decisão e com visão que tinham para o futuro.

2.2 Educação Não Formal e o Caráter Educativo do Movimento Social Indígena

Conforme Marques e Freitas (2017), conquanto ainda persista uma prevalência da aprendizagem formal com a conseqüente não valorização dos setores que promovem a educação fora da escola, nas últimas décadas, a Educação Não Formal se fortaleceu e começou seu processo e consolidação conceitual. “Quando tratamos da Educação Não Formal, a comparação com a Educação Formal é quase que automática. O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal.” (GOHN, 2006, p. 28).

A expressão Educação Não Formal propriamente dita começou a ser utilizada no final da década de 1960 em um contexto propício onde as práticas sociais e panorama político se mostravam abertos a novas abordagens, reconhecendo-se um princípio de crise dentro da escola formal (MARQUES; FREITAS, 2017; GADOTTI, 2005).

“Caracterizar os espaços de Educação Não Formal não se constitui em tarefa simples, e, muitas vezes, os termos formal, não formal e informal são utilizados de modo controverso fazendo com que suas definições estejam ainda longe de serem consensuais.” (MARANDINO, 2017, p. 811). Segundo Gohn (2006, p. 31), “na Educação Não Formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos.”.

O século XXI destacou-se como um período de muitas modificações quanto às políticas educacionais. Nesse contexto, o ensino não formal não ficou de fora, sendo, nos últimos tempos, objeto de reflexão e aprimoramento conceitual por parte dos profissionais

da educação. No campo da Educação Não Formal a apresentação de planos de ação é promovida por entidades diversas do poder público. Assim, as propostas surgem fora da redoma do Estado, sendo oriundas de organizações não governamentais e do terceiro setor que vem para contribuir com questões de interesse social (SILVA; PERRUDE, 2013).

Enquanto experiência sistematizada e didática fora do contexto formal da escola, os espaços não formais podem também oferecer atividades educacionais no período disponível tanto para crianças quanto para adolescente.

Nessa linha, a Educação Não Formal se concretiza em ecossistemas interativos e coletivos, alicerçando sua implementação na participação intencional individual e coletiva que permite a transmissão de conhecimentos (GOHN, 2006; SILVA; PERRUDE, 2013).

Outros atributos e finalidades que podem ser destacadas referentes à Educação Não Formal é a sua flexibilidade, não sendo organizada por conteúdos ou séries. Ela permite que se desenvolvam elos de pertencimento, auxiliando na construção da identidade coletiva do grupo, permitindo, inclusive, a consolidação de uma autoestima coletiva. Baseia-se na ideia de bem comum e na solidariedade visando a elaboração de uma cidadania coletiva e pública (FONSECA, 2006; GOHN 1999; GOHN, 2006).

Interessante uma proposta trazida por Gadotti (2005) no sentido de considerar a cidade um cenário onde seria viável o desempenho da Educação Não Formal, isto pelo fato dela não exigir propriamente formalidades, ser flexível, permitir a solução de continuidade e não exigir regularidade, podendo ser realizada de modo descontínuo, mas aplicando-se diversas dinâmicas.

Outro aspecto que exige o devido enfrentamento nos é apresentado por Fonseca (2006), segundo o autor existiria, de maneira latente, dentro do estudo da Educação Não Formal o binarismo estático que separa os institutos do estudo conceitual e da execução concreta da modalidade de ensino, isto é, a separação entre teoria e prática.

No mesmo momento em que cada vez mais se afirma a centralidade do trabalho pedagógico e da formação para o seu exercício, assim como a necessidade de sua reconfiguração, as políticas oficiais para este campo parecem estar promovendo o reducionismo desta formação a uma dimensão meramente instrumental, limitando a prática educativa ao mero exercício “técnico” de saberes, ao desenvolvimento e certificação de competências e à ênfase exclusiva no “saber-fazer” prático (FONSECA, 2006, p. 4).

Apesar de todo esse tempo, essas categorias dos sistemas educativos estão distantes de ser considerados termos estabilizados ou gozar de consenso. Ante a

polissemia mencionada, existe certa dificuldade para delimitar e distinguir uns dos outros, especificamente a Educação Formal, informal e não formal, podendo ser encontradas, inclusive, variações terminológicas usadas. Ressalte-se que esses conceitos dialogam, de modo que os diferentes modos educativos interagem, não são estáticos e podem variar seu conteúdo conforme o caso (MARQUES; FREITAS, 2017; MARANDINO, 2017; PASSOS; ARRUDA; ALVES, 2012).

Corroborando com o entendimento, afirma Marandino (2017, p. 814) que

[...] parece que o movimento de aprofundamento e articulação teórica dentro da área da educação, promovido pelo exercício de definição do termo não formal, tem promovido reflexões ricas e interessantes sobre as práticas educativas realizadas pela escola e pelas diferentes instituições e organizações culturais, e sobre as relações entre essas várias instâncias. Esse movimento tem contribuído para uma melhor compreensão e legitimação da própria área educacional, o que pode ser um bom argumento para que continuemos buscando uma definição.

Conforme Gohn (2006, p. 30), realizada dentro de um processo interativo aberto, a “transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na Educação Não Formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.”. Nessa modalidade educacional há uma vocação ao engajamento político, em especial nas experiências que se adquire ao longo da vida, compreensão sociopolítica da sociedade e suas organizações, construção da identidade coletiva (LIMA et al, 2019).

O fato de que as experiências reais nem sempre se enquadrem totalmente nas definições que atualmente estão disponíveis não pode ser entendido como justificativa para que não continuemos a buscar um melhor entendimento do significado da Educação Não Formal (MARANDINO, 2017, p. 814).

Um aspecto que é objeto de intenso debate entre os teóricos da Educação Não Formal é a sua precisa distinção da Educação Informal. Sustenta Smith (1996) que a Educação Não Formal, desenvolvida com o objetivo da aprendizagem e com pretensão de servir a sujeitos (clientes) determináveis, constitui qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação.

Já a Educação Informal seria desenvolvida ao longo da vida e cada indivíduo teria conceitualmente, em sua essência, o traço da influência da família, do trabalho, do lazer e das mídias e a aquisição de atitudes, valores, procedimentos e experiência cotidiana. Ressalte-se que essas conceituações em detrimento da concepção de Educação Formal

estão preponderantemente alicerçadas na dimensão física do espaço como forma de diferenciá-las (SMITH, 1996).

Cabe advertir, que a distinção citada acima é fruto de influência dos movimentos de educação popular que ganharam força entre as décadas de 1960 e 1980. Nesse contexto associava-se a noção de Educação Não Formal às iniciativas educativas de caráter político e voltadas à modificação estrutural da sociedade. Atualmente, situa-se em uma “zona nebulosa” associando-se à institutos como “pedagogia social”, “educação social” e “aprendizagem por livre-escolha” (MARANDINO, 2017).

A despeito dos elementos trazidos por Marandino (2017), ressalte-se que, por opção teórica embasada em Bruno (2014) e Alves (2014), decidimos pela adoção da tríplice distinção entre Educação Não Formal, Informal e Formal seguindo a noção de Educação Informal como aquela baseada no repasse de saberes tradicionais e derivada do próprio processo de socialização.

Demais disso, optou-se pela noção teórica de Educação Não Formal como aquela decorrente de um processo mais amplo, marcada pela intencionalidade, fruto da atividade desenvolvida pelos movimentos sociais e seus processos de articulação bem como, por exemplo, as oficinas promovidas pelas Organizações não-governamentais que optam por uma ritualística imprecisa e vaga com foco exclusivo no repasse de informações e consolidação de saberes por meio da interação premeditada.

A despeito de carecer de consolidação conceitual, mormente diante do panorama apresentado, inexistem na acepção não formal um processo avaliativo nem um conteúdo programático preestabelecido. Advirta-se que pode existir um breve roteiro e eventual exercício ou dinâmica que permitam aferir a retenção ou internalização dos conteúdos e temas debatidos (GOHN, 2006; GADOTTI, 2005).

Especificamente nesse panorama de Educação Não Formal, Domingos Santa Rosa (2020), liderança indígena da região de Oiapoque, aborda a relevância do Conselho Indigenista Missionário - CIMI para o movimento social indígena assim como alguma de suas ações.

O Conselho Indigenista Missionário surgiu em 1972, em pleno regime militar, como uma resposta a política integracionista e influências internacionais. Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o CIMI buscou ressignificar a relação da Igreja Católica com os povos indígenas, o que reverberou para a relação entre o próprio Estado e a coletividade indígena (SANTA ROSA, 2020; BASTOS, 2018).

Quanto a criação do Conselho Indigenista Missionário, necessário um breve esboço acerca do contexto que o precedeu. Como reflexo da atuação das organizações que defendiam povos indígenas e encampavam sua causa, ampliou-se sobre o regime militar brasileiro a pressão internacional no sentido de repensar a sua relação com os povos indígenas. Até a década de 1960 era muito forte e predominante a influência do pensamento integracionista na relação estatal com a coletividade indígena bem como no pensamento missionário (BARBOSA; FAGUNDES, 2018).

Como decorrência das discussões em âmbito internacional, a reflexão acerca das relações interétnicas entre as sociedades envolvidas e as comunidades indígenas começou a compor a agenda nacional. Iniciava-se, assim, o questionamento da ideia da inevitável e consequente incorporação da sociedade indígena à “comunhão nacional”.

Sob a organização e custeio do Conselho Mundial de Igrejas, foi realizado em Barbados, no ano de 1971, o Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul com o fim de promover a avaliação das políticas desenvolvidas pelas nações latino-americanas na relação com os povos indígenas.

Fruto desse simpósio, foi elaborado um documento mundialmente conhecido como a Declaração de Barbados, que visava responsabilizar, dentre outros sujeitos, os Estados e a Igreja pelo panorama de submissão e dominação (BARBOSA; FAGUNDES, 2018; SANTOS, 1989). Pelo teor da declaração depreende-se que buscava-se romper com a abordagem colonialista imposta às comunidades indígenas no contexto latino.

Visando um plano de cunho emancipatório e prestigiando o protagonismo do movimento social indígena, o referido ato internacional destacou, também, a divisão de atribuições e responsabilidade entre Estados (nações), antropólogos e missões religiosas. Em verdade, a proposta tem por objetivo uma libertação realizada pelos próprios indígenas de maneira autônoma, despida de qualquer elemento tutelar ou que permita outra entidade tomar a frente desta pauta (BARBOSA; FAGUNDES, 2018).

Nesse sentido, afirma Suess (1980, p. 25-26), ao tratar da necessidade de uma busca própria pela libertação pelos povos indígenas, que:

Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-las ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às populações indígenas seu direito inalienável de ser protagonista de sua própria luta.

Nessa esteira, ciente de sua reponsabilidade no tocante às práticas do passado, de caráter exploratório e dominador, e percebendo que persistia como alvo de críticas

constantes, a Igreja Católica promoveu, na década de 1970, reuniões regionais no Peru e no Paraguai, seguindo a linha do mencionado acima referente a reanálise de sua abordagem indigenista e almejando um repensar sobre essa política (SANTOS, 1989; SUESS, 1980; SÁVIO, 2015).

Note-se, portanto, que a constituição do Conselho Indigenista Missionário foi influenciada por elementos internos e externo. Não se pode dizer que a Convenção de Barbados tenha sido exclusivamente seu marco gerador, mas permitiu efetivamente uma mudança de rumo atentando-se para o pluralismo e a conciliação de interesses aparentemente antagônicos. Tendo como ponto de partida as Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano, realizados em Medellín (1968) e Puebla (1979) e o II Concílio do Vaticano a postura conservadora da igreja começou a ser questionada e revista internamente (SUESS, 1980).

Destarte, foi nesse cenário e perante o efervescer de novas reflexões em âmbito latino-americano, precisamente em 1972, que se criou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entidade que auxiliou os grupos indígenas na batalha pela terra e pela autodeterminação. Cuida-se de entidade atuante que, dos anos de 1970 até o início da década de 1980, deu suporte para a realização de 16 assembleias indígenas nacionais, permitindo a formação e ascensão de lideranças e também a estruturação das primeiras organizações nacionais indígenas (SUESS, 1980; BASTOS, 2018).

Inicialmente, a participação era pautada pela orientação e acompanhamento dos indígenas. Em um segundo momento a Organização Não governamental passou a contribuir com oficinas, reuniões mais amplas e promover o que conceitualmente enquadrámos como Educação Não Formal, realizando de modo premeditado, mas fora de um contexto escolar, processos educacionais amplos voltados a autonomia e emancipação dos povos indígenas (BASTOS, 2018; SANTA ROSA, 2020).

Conforme Santa Rosa (2020, p. 44):

O CIMI começou a orientar: “se vocês estiverem dispersos – uns morando na mata, outros próximos as nascentes do rio, outros na margem do rio – vocês não vão conseguir sobreviver no meio dessa política selvagem. Vocês têm que se juntar para terem um único pensamento. Até mesmo para que as informações cheguem mais rápido vocês e vocês podem se fortalecer”. [...] o CIMI, através da igreja, foi juntando e, então, chegou a política pública também forçando que ocorresse a junção, a aglomeração das famílias num local para proporcionar a questão da educação, do atendimento à saúde. Com isso foi mais fácil de administrar.

As primeiras reuniões amplas foram concretizadas por meio das grandes assembleias a partir dos anos de 1970. Nesses eventos, lideranças de diversas etnias compareciam para promover a troca de experiências, contribuir com a luta pela terra e o fortalecimento da organização das comunidades (BASTOS, 2018).

No Regime militar, eu não sei como os antigos caciques conseguiram se deslizar entre esses poderes, com esse governo que era muito poderoso e muito radical. Tiveram força, sabedoria e voz para alcançar muitas conquistas, como a própria Terra Indígena. A única arma que tinham era voz e coragem. Não tinham a instrução que muitos de nós, indígenas, temos hoje. A maneira, a postura de se colocar na frente e falar para um governador, um general, senador, deputado, prefeito. Da mesma forma que ele falava com o subordinado dentro da aldeia, ele falava como comandante do exército. A mesma postura. (SANTA ROSA, 2020, p. 42)

Não era o fato de o cacique ostentar tal condição que gerava o respeito e admiração e sua aldeia. Por seu comportamento, postura, projeção vocal e clareza de suas decisões, ideias e objetivos, conseguiram ter não uma boa relação internamente a sua comunidade e também, tiveram uma relação exitosa e amistosa junto ao governo militar, forças armadas, instituições não estatais e com políticos.

Percebe-se, com base no relato de Domingos Santa Rosa (2020), que essas assembleias com a presença de lideranças das etnias locais e de fora contribuiu para a formação e aprimoramento dos caciques e lideranças que participavam. Nessa linha, nota-se que não apenas por meio da interação e participação se promovia um processo educativo.

Relevante em seu relato a ideia de observação da postura e das qualidades dos presentes. Percebe-se, então, que no seio do movimento social indígena os ensinamentos comportamentais podem ser diretos ou indiretos, de modo que o exemplo e a admiração acabam por forjar novas lideranças na medida em que permitem a reprodução de um comportamento que julgam relevante e indispensável para a defesa das demandas da coletividade indígena e na interação com o poder público e demais entidades situadas fora do contexto indígena (BASTOS, 2018; SANTA ROSA, 2020).

Sem prejuízo da importância da Educação Indígena em sua acepção informal e não formal, conforme Santa Rosa (2020), Bonin (2012) e Silva (2002), apresenta-se importante a associação de que todo o conhecimento tradicional indígena seja relacionado a saberes não indígena. Os saberes não indígenas geralmente repassados por meio do ensino formal também podem ser transferidos por meio da convivência, exemplo e interação.

Essa importância se deve a necessidade de a coletividade indígena dialogar com o ente estatal e demais instâncias da sociedade. Para que o diálogo seja feito de modo claro e de boa-fé, indispensável a completa compreensão dos objetivos, intenções e termos específicos das partes envolvidas. Para além do contexto mencionado, cabe lembrar que as representações visuais e grafismos, manifestações estéticas, também são formas de veicular ideias.

Outra instituição considerada parceira dos povos indígenas brasileiros é o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ. Esta organização não-governamental visa apoiar as comunidades indígenas no seu desenvolvimento, fortalecimento cultural e político. Faz parte da política deste Instituto a valorização das boas relações e o espírito colaborativo com o fim de promover o respeito a coletividade indígena e da promoção de direitos (IEPÉ, 2021).

Nessa linha, importante destacar a Declaração de Barbados, instrumento que resultou do Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul. Agora fazendo referência a outro tópico também discutido na oportunidade, qual seja, a constituição de uma antropologia comprometida com as pautas indígenas, em especial, a batalha por direitos e pela autonomia desta coletividade.

Por meio da ruptura do paradigma integracionista inclusive na abordagem antropológica técnica, buscou-se consagrar os povos indígenas como agentes de sua própria transformação. Foi nesse cenário que se implementaram ações para que fossem criadas organizações indígenas ligadas a antropólogos.

Em âmbito nacional não foi diferente, como reflexo da declaração de Barbados e dos embates dali oriundos, o pleito indígena referente a previsão de direitos passou a integrar a agenda dos grupos da sociedade civil. Neste contexto, além de uma reestruturação da Associação Brasileira de Antropologia – ABA, surgem a Associação Nacional de Apoio ao Índio - ANAI e a Comissão Pró-Índio (SANTOS, 1989).

Essa abordagem é apresentada nas falas das lideranças, para quem a atuação do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ contribuiu não apenas na formação enquanto liderança, mas no atendimento de demandas básicas da comunidade e organização do coletivo por meio de uma assessoria ou oficinas.

O registro de histórias, mitos, ancestrais ou elementos próprios da cultura indígena permite que as novas gerações tomem conhecimento dos valores mais caros e do passado. O aprendizado por meio dessa interação com o ambiente e com as artes se enquadraria na noção de Educação Não Formal trazida por Gadotti (2005) e Brougère e Ulmann (2012).

Válido lembrar que, segundo Nascimento (2001, p. 9):

As práticas educativas que ocorrem em espaços não escolares como os museus e parques de ciências, os clubes de ciências, as associações de bairro são constituídas por sistemas complexos de interação. [...] Essas práticas educativas utilizam modelos pedagógicos freqüentemente pertencentes à educação não formal e, em geral, são descritas por seus aspectos institucionais, objetivos declarados, conteúdos propostos sem serem tomados como práticas discursivas.

Os povos indígenas do Brasil não constituem um povo genericamente considerado e alheio ao seu tempo. São muitos povos e, por sua vez, marcados pela diversidade e diferentes entre si, com costumes, mitos, histórias e usos próprios. Demais disso, possuindo habilidades, tecnologias, obras de caráter estético, crenças, organização e experiências plurais.

O modo como se expressam com suas pinturas e grafismos pode e deve variar conforme a etnia, contudo a finalidade de registrar o passado ou eventos relevantes acaba por ser genuína expressão cultural. Nesse ato de criar um contexto repleto de informações e “documentação” histórica visualizamos noções de Educação Não Formal na perspectiva mencionada (BRUNO, 2014; RODRIGUES, 1986).

Tratando do contexto Guarani, Silva (2012, p. 49) explica acerca do grafismo:

Em resumo, tem-se que a origem divina dos grafismos presentes na cultura material, origem essa exterior ao domínio dos humanos, da sociedade, está bem marcada e continua a ser lembrada e reatualizada, o que evidencia o vínculo entre a ornamentação da cultura material e também dos corpos e o mundo sobrenatural. No sistema de representações visuais guarani, há uma priorização das relações com as divindades e a inter-relação dessas com os domínios da natureza e da sociedade.

Prosseguindo, partindo da noção conceitual de Educação Não Formal e das formas como se manifesta, depreende-se o papel decisivo dos entes não estatais e da coletividade indígena enquanto movimento social para se levar pautas ao poder público e na luta pelo atendimento de seus anseios. Em verdade, nota-se que o sentido de movimento social indígena é algo construído gradativamente, culminando na década de 1970 com participações mais incisivas e a constituição de um senso de coletivo organizado (D'ANGELIS, 2012, MUNDURUKU, 2012).

O movimento social indígena mostrou-se de extrema importância na luta por direitos e concretização das políticas públicas destinadas aos povos indígenas. A capacidade de se articular e definir suas respectivas pautas permitiu que a coletividade

indígena compreendesse pelo que de fato queriam batalhar e quais as demandas prioritárias. Contudo, o aprimoramento dos objetivos e pautas deste coletivo não foi algo automático e intuitivo, exigiu a maturação das noções do que efetivamente desejavam bem como da consolidação enquanto movimento.

Nesse processo de amadurecimento da coletividade indígena enquanto movimento, as organizações não governamentais em sentido amplo, em especial, órgãos e instituições ligadas à Igreja Católica ou com fins institucionais voltados à causa indígena foram decisivos.

Em âmbito nacional verifica-se, por exemplo, a atuação do movimento social indígena em todo o país no sentido de prever direitos mínimos aos povos indígenas no corpo da Constituição Federal permitiu que outras grandes conquistas fossem alcançadas. Trata-se da participação do movimento na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que se empenhava na confecção da Constituição Federal de 1988.

Durante os trabalhos da Constituinte, para que fosse viabilizada a efetiva participação indígena na elaboração do texto constitucional e para que fossem ouvidos foram necessários constantes embates. “Os debates constitucionais de meados da década de 1980 já anunciavam os obstáculos políticos e econômicos existentes para a efetiva aplicação da lei.” (BARBOSA; FAGUNDES, 2018, p. 177).

Diante da pluralidade de obstáculos políticos e da resistência dos setores da sociedade, imperativa a permanência do processo de luta, resistência e ocupação de espaço tão presente nos anos de 1970 e especialmente marcante no período que antecedeu a promulgação da Carta Cidadã de 1988. Contudo, a expectativa era de que o movimento se dissolvesse ao final de sua participação na elaboração da norma.

Diferentemente do que se esperava, a mobilização não foi episódica, persistindo até os dias atuais (SÁVIO, 2015; BASTOS, 2018). Segundo Barbosa e Fagundes (2018, p. 176):

A noção de um movimento indígena efêmero, visto enquanto um revoada de pássaros, se articula a uma conjuntura histórica de ascensão de um protagonismo político indígena. Este fenômeno esteve diretamente relacionado ao período de redemocratização pós-ditadura no Brasil e as discussões pelo estabelecimento de direitos civis através de uma nova Constituição.

A Carta Constitucional brasileira de 1988 marcava a superação de um regime castrense integrando em seu texto demandas, reivindicações e aflições das diversas camadas populacionais da plural e mestiça sociedade brasileira.

Objetivando estabelecer direitos, órgãos e instituições voltadas a defesa e proteção da democracia plural e participativa, foi forjada a partir de um amplo processo de participação popular, ouvindo-se, inclusive, os anseios das minorias que aqui habitam. Tanto os movimentos sociais quanto a sociedade civil engajaram-se nesse ritual de elaboração (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Assim, endossando a ideia trazida pelos autores supramencionados, afirmam Barbosa e Fagundes (2018, p. 176) “o processo constituinte, que culminou na Constituição de 1988, abriu espaço para significativas inovações em relação às legislações anteriores –notadamente no campo social, cultural e ambiental.”.

Considerando os relatos de D’Angelis (2012), Claudino (2012), Bonin (2012), Santa Rosa (2020), Souza (2012) chegamos a uma conclusão que, a despeito de aparentemente apresentar-se como óbvia, não é mencionada nas obras consultadas. Trata-se da noção dos conteúdos veiculados nas modalidades educacionais estudadas (educação formal, não formal e informal).

Conquanto a Educação Formal seja realizada em um contexto escolar, isso não significa, necessariamente, que o conteúdo estudado será de caráter não indígena. Nesse sentido, como exemplo, tem-se a educação intercultural. Para além disso, nas modalidades não formal e informal, a matéria e os ensinamentos tratados não são exclusivamente de caráter indígena, ou seja, saberes tradicionais da etnia, história de vida, origem e destino.

No contexto informal das aldeias ou no seio do próprio movimento social, muito comum que se aborde também matérias próprias da sociedade não indígena, como, por exemplo, referente a normas, estruturas organizacionais de instituições, funcionamento de serviços públicos, noções geográficas sob a perspectiva estatal e etc.

Santa Rosa (2020) entende que tal abordagem foi muito importante para a preservação e homologação das terras indígenas, considerando que a compreensão do rito da demarcação e dos órgãos competentes permitiu a cobrança por parte das lideranças da delimitação e da conclusão efetiva do procedimento demarcatório.

Assim, diante do enfrentamento de noções conceituais, apresentação de diplomas normativos, episódios históricos, posicionamentos técnicos e empíricos, percebe-se o quanto atuais e relevantes são as modalidades educacionais não escolares. A Educação Indígena em sentido amplo, por englobar as três modalidades, constitui conceito complexo e polissêmico, caracterizado pela plurissignificação e necessidade de consolidação conceitual.

A presente seção objetivou apresentar não apenas as definições acadêmicas da Educação Informal e Não Formal, mas também trazer as impressões dos estudiosos da temática bem como relatos de sujeitos que atuam em terra indígena.

Ultrapassando-se a noção de compreensão enquanto coletividade, a formação das lideranças nesse panorama de Educação Não Formal não pode ser fixada como consequência lógica e inafastável. A Educação Informal, pelo repasse tradicional de saberes e convivência, permite a constituição de traços e qualidades típicas de uma liderança indígena.

Ante essa diversidade de contribuições e relações estabelecidas pelas duas modalidades educacionais não formais, mostra-se indispensável o aprofundado enfrentamento da temática na seção a seguir.

Nesta terceira seção, por meio de pesquisa de campo na qual entrevistamos lideranças indígenas do Amapá e Norte do Pará, orientados por um roteiro semiestruturado, fomos em busca das percepções e impressões dessas lideranças acerca do seu processo de formação e de respostas às questões norteadoras.

Pretendeu-se promover a coleta da história de vida e trajetória das lideranças até se consolidarem em tal condição. Busca-se delimitar quais as qualidades essenciais e o senso de futuro quanto a formação de novas lideranças políticas e comunitárias.

3 LIDERANÇAS INDÍGENAS NO AMAPÁ E NORTE DO PARÁ: VOZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

3.1 O Percurso Metodológico

3.1.1 Do Contexto Indígena do Amapá e Norte do Pará

Inicialmente, cabem algumas considerações sobre o contexto indígena encontrado no espaço territorial situado do Amapá ao norte do Pará. Consoante Gallois e Grupioni (2003, p. 8), partindo de uma relação que remonta aproximadamente três séculos, “os povos indígenas que hoje habitam a faixa de terras que vai do Amapá ao norte do Pará possuem uma história em comum de relações comerciais, políticas, matrimoniais e rituais.”.

Enriquecida pela amplitude das redes regionais de relações, a história dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará é dotada de complexidade de sujeitos e processos. Elemento importante acerca das relações e dinâmica desenvolvidas no Amapá e no norte do Pará nos é trazido por Gallois e Grupioni (2003). Segundo as autoras especificamente quanto a esse espaço territorial, “são séculos de acúmulo de experiências de contato entre si que redundaram em inúmeros processos, ora de separação, ora de fusão grupal, ora de substituição, ora de aquisição de novos itens culturais.” (GALLOIS; GRUPIONI, 2003, p. 9).

Ressaltamos que, a despeito de autores como Brito (2012), Costa (2016), Gallois e Grupioni (2003) mencionarem uma gama ampla de etnias, ficamos adstritos ao estudo das etnias e terras indígenas de responsabilidade da Coordenação Regional do Amapá e Norte do Pará em aderência a nossa opção metodológica.

A Fundação Nacional do Índio, conforme a Portaria nº 666 de 2017, possui algumas divisões internas, dentre elas existem as Coordenações Regionais que são as representações da Autarquia Indigenista nos Estados, estas, por sua vez, podem ser subdivididas em Coordenações Técnicas Locais.

A Portaria nº 666 de 2017 ainda elenca as atribuições deste órgão descentralizado. Conforme o artigo 206 da referida portaria:

Art. 206. Às Coordenações Regionais – CR compete:
I - supervisionar técnica e administrativamente as Coordenações Técnicas Locais, exceto aquelas que estejam subordinadas às Frentes de Proteção Etnoambiental ou a outros mecanismos de gestão localizados em suas

circunscrições, e representar política e socialmente o Presidente da Funai em sua circunscrição;

II - coordenar e monitorar a implementação de ações relacionadas às administrações orçamentária, financeira, patrimonial e de pessoas, realizadas pelas Frentes de Proteção Etnoambiental;

III - coordenar, implementar e monitorar as ações de proteção territorial e a promoção dos direitos socioculturais dos povos indígenas;

IV - implementar ações de promoção ao desenvolvimento sustentável dos povos indígenas e de etnodesenvolvimento econômico;

V - implementar ações de promoção e proteção social dos povos indígenas; VI - preservar e promover a cultura indígena;

VII - apoiar a implementação de políticas para a proteção territorial dos povos indígenas isolados e de recente contato;

VIII - apoiar o monitoramento territorial das terras indígenas;

IX - apoiar as ações de regularização fundiária de terras indígenas sob a sua circunscrição, em todas as etapas do processo;

X - implementar ações de preservação do meio ambiente;

XI - implementar ações de administração de pessoal, material, patrimônio, finanças, contabilidade e serviços gerais;

XII - monitorar e apoiar as políticas de educação e saúde para os povos indígenas;

XIII - elaborar os planos de trabalho regional; e

XIV - promover o funcionamento do Comitê Regional em sua área de atuação.

§1º As Coordenações Regionais poderão ter sob sua subordinação Coordenações Técnicas Locais, na forma a ser definida em ato do Presidente da Funai.

§2º Na sede das Coordenações Regionais, poderão funcionar unidades da Procuradoria Federal Especializada (BRASIL, 2017).

No que pertine a Coordenação Regional do Amapá e Norte do Pará (CRANP), órgão descentralizado da FUNAI, são de sua responsabilidade e fiscalização territorial as terras indígenas Uaçá, Galibi, Juminã, Wajãpi, Parque do Tumucumaque e Rio Paru d'este. A Terra indígena Zo'é mencionada é de atribuição da Coordenação Regional de Santarém (Portaria nº 666/2017). Nas referidas Terras indígenas situam-se as etnias “Galibi Marworno”, ‘Palikur’, ‘Karipuna’, ‘Galibi do Oiapoque’ (Kalinã), ‘Wajãpi’, ‘Aparai’, ‘Wayana’, ‘Tiriyó’, ‘Katxuyana’ e ‘Zo'é’.” (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

Compostas por sujeitos com descendência dos históricos grupos que confluíram para a região, as etnias indígenas que habitam no Amapá e no norte do Pará são fruto de um fervoroso contato entre distintas populações que promoviam processos de união ou cisão e de constantes processos migratórios, o que gerava repetidas modificações das fronteiras entre os grupos étnicos. Nessa linha, quando se fala “em ‘Galibi Marworno’, ‘Palikur’, ‘Karipuna’, ‘Galibi do Oiapoque’, ‘Wajãpi’, ‘Aparai’, ‘Wayana’, ‘Tiriyó’, ‘Katxuyana’ e ‘Zo'é’, estamos nos referindo a grupos cujos etnônimos” são historicamente datáveis e que gozam de origem relativamente recente (BRITO, 2012; COSTA, 2016; GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

Percebe-se, portanto, elevada autonomia nas opções coletivas, em especial no que se refere aos etnôminos mencionados, isto é, nomes escolhidos pelos diversos grupos para se assumir como etnias diferenciadas entre si.

Com um pouco mais de conhecimento sobre a história da região podemos constatar que os povos indígenas desta parte da Amazônia nunca viveram isolados entre si. E, também, que o avanço de frentes de colonização em suas terras não resulta necessariamente num processo de submissão crescente aos novos conhecimentos, tecnologias e bens a que passaram a ter acesso, como à primeira vista pode nos parecer (GALLOIS; GRUPIONI, 2003, p. 9).

Ainda acerca da dinâmica indígena no Estado do Amapá, importante destacar o trabalho desenvolvido pelo Conselho Indigenista Missionário no município de Oiapoque. Conforme Brito (2018, p. 64)

O Cimi se instalou na região de Uaçá em 1974, na época do Território Federal do Amapá, no auge da ditadura civil-militar no Brasil. Nesse período, o governo brasileiro empreendeu ações para a aceleração do processo de “civilização” e para a “integração” dos indígenas ao Estado Nacional, estabelecendo reformas em todos os setores da política brasileira, incluindo o campo da política indigenista e o da política educacional. Os projetos de integração assimilacionista ameaçavam os modos de vida dos povos indígenas, suas identidades, sua diversidade, seus territórios e projetos de vida.

Quando foram iniciados os trabalhos na área indígena do Uaçá (Oiapoque-AP) por parte do Cimi Norte II, as escolas já existiam e eram geridas pelo governo do Território Federal do Amapá (BRITO, 2018). Segundo Assis (1981), nessas escolas aplicava-se o Programa Curricular para a Zona Rural por iniciativa conjunta da própria prefeitura de Oiapoque e da Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal do Amapá. Gradativamente foi se estruturando a escola em terra indígena atendendo às etnias Karipuna, Palikur e Galibi Marworno.

Conforme Bastos (2018, p. 81):

[...] o Cimi teve um papel ativo no processo de reivindicação de uma educação diferenciada para os indígenas. Perseguiu-se uma educação que ressignificasse suas experiências, com base em elementos que faziam parte de sua cultura e identidade. Embora as ações do Cimi não tenham mudado substancialmente a atuação do Estado junto aos povos indígenas, acredita-se que, a partir desse período, as práticas escolares não se deram de forma unilateral e nem foram transmitidas sem resistência. Assim, na Reserva Uaçá, membros do Cimi Norte II, lideranças indígenas e agentes estatais fizeram alianças e estabeleceram negociações quanto ao sentido de educação escolar. Portanto, as negociações e as alianças estabelecidas entre os representantes do Cimi e as lideranças indígenas ensejaram a formulação de uma agenda indígena em torno do papel da educação e da escola, da organização interna das lideranças e da valorização da identidade cultural dos povos do Uaçá. Como desdobramentos, mais e mis

jovens lideranças Karipuna e Galibi-Marworno se mobilizaram para promover e garantir o respeito à língua materna, a preservação de seu território e de sua memória.

No que pertine ao contexto histórico específico de cada etnia, impende ressaltar que por opção teórica e viabilidade metodológica partimos de uma apresentação geral do panorama da região e optamos por uma padronização da formação a partir das modalidades educacionais. É possível, diante da referida opção, que questões importantes que diferenciem esses povos e tragam outros elementos fiquem em segundo plano. Tal medida se deve ao fato da limitação temporal da pesquisa e da necessidade de seu direcionamento ao estudo das modalidades educacionais e processo de formação.

Nessa linha, feita a contextualização sob o prisma da dinâmica indígena situada no Amapá e Norte do Pará e opções de caráter prático, passamos, com base no referencial teórico específico, à análise da metodologia selecionada e do trajeto metodológico percorrido.

3.1.2 Da Abordagem

Partindo da indagação acerca de “quais os processos educacionais que orientaram a formação das lideranças indígenas no Amapá e Norte do Pará”, apresentaremos a metodologia que foi utilizada para alcançar este fim.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo em vista que sua estrutura permite uma análise adequada da subjetividade inerente aos sujeitos envolvidos no objeto da pesquisa. A expressão qualitativa denota o interesse da abordagem na investigação das qualidades das entidades ou sujeitos, das significações e dos processos. “Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Conforme Ludwig (2014, p. 205), a pesquisa qualitativa “leva em conta a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos.”. A “palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados.” (GODOY, 1995, p. 62).

Ao desempenhar seu papel nessa história o pesquisador qualitativo ultrapassa a função de mero expectador, isso se deve à proatividade e ao engajamento que a

abordagem demanda (DENZIN; LINCOLN, 2006). Portanto, sabendo que o estudo de um processo educacional exige a ênfase nos elementos subjetivos e percepções dos sujeitos envolvidos, a abordagem qualitativa apresenta-se como mecanismo apto a possibilitar que a pesquisa esteja aberta aos valores e experiências com os quais o investigador se deparar.

3.1.3 Método: Pesquisa Narrativa

Na tentativa de responder ao problema norteador desta pesquisa e atingir aos objetivos específicos, selecionou-se a pesquisa narrativa como método, considerando que seus elementos e sua tridimensionalidade permite um estudo fidedigno do teor das manifestações das lideranças indígenas no Amapá e Norte do Pará.

Ao promover a busca de histórias e vivências pretéritas, o pesquisador necessita escolher um método que permita a coleta dessas experiências de vida de modo a compreender os fatos passados e processos realizados. Tendo como ponto de partida uma experiência não ordenada, os narradores criam enredos e impõem ordem a um fluxo de experiências ao dar sentido a acontecimentos e ações em sua vida (RIESSMAN, 1993). Dessa maneira, fornecem aos pesquisadores suas impressões sobre um contexto fático de outrora.

A expressão “processo de formação” denota um procedimento educacional que outrora fora realizado. Portanto, partindo de uma investigação inserida no contexto da pesquisa em educação selecionou-se a pesquisa narrativa, considerando que constitui metodologia que envolve a coleta de informações acerca de tema específico onde o pesquisador poderá encontrar os elementos necessários à compreensão de determinado fenômeno. Através de instrumentos como autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, entrevistas e diários, por exemplo, elas podem ser obtidas (PAIVA, 2008). Para esta pesquisa os instrumentos adotados foram as entrevistas e a gravação de narrativas orais, posteriormente detalhadas.

A pesquisa narrativa se iniciou com as externalização pelos sujeitos de suas histórias, apresentando experiências vivenciadas. Já a narrativa, especificamente, constitui um texto falado ou escrito que expõe percepções sobre eventos ou ações ligados e ordenados cronologicamente (CRESWELL, 2014). “Uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não

somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

Partindo da ideia de que é do interesse do pesquisador promover a captação dos detalhes das experiências de vida e histórias de um único indivíduo ou de um número pequeno de indivíduos, sustenta Creswell (2014) que a pesquisa narrativa é a melhor alternativa dada a autonomia que fornece ao sujeito da pesquisa. Os interessados em promover a pesquisa narrativa fazem uso de percepções e definições fornecidas pelos participantes, de maneira que as narrativas permitem a compreensão da experiência vivida dos participantes da pesquisa (VASSALO; TELLES, 2008). “A relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 136).

Na área da educação, percebe-se a pesquisa narrativa como uma possibilidade metodológica de produção do conhecimento sobre histórias de vida, seja em contextos escolares seja em não-escolares, que podem delimitar a dimensão desses ambientes na formação das pessoas. A vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos no espaço e no tempo, portanto, o estudo dialógico entre o que fui, o que sou e como me tornei pode nos fornecer respostas sobre formas de ensino e de aprendizagem, especialmente em comunidade tradicionais (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Em um estudo narrativo, é preciso encontrar um ou mais indivíduos para estudar, indivíduos esses que sejam acessíveis, dispostos a dar informações peculiares quanto às suas realizações ou aos seus costumes, ou que lancem luz sobre um fenômeno específico ou questão a ser explorada. (CRESWELL, 2014, p. 123.)

No caso desta pesquisa, o fenômeno explorado foi as experiências e mediações que influenciaram o processo de formação de lideranças indígenas no norte da Amazônia brasileira, sejam elas originárias da Educação Formal ou escolar indígena, sejam produzidas pela Educação Não Formal ou informal, também chamada simplesmente de Educação Indígena.

3.1.4 Procedimentos e Instrumentos

Considerando a opção pela pesquisa narrativa e a coleta das experiências pretéritas das lideranças indígenas, selecionou-se o critério territorial vinculado às etnias existentes

no Estado o Amapá e parte do Estado do Pará, localizados ao norte da Amazônia brasileira. A Dinâmica indígena no Amapá possui íntima ligação com as etnias do norte do Pará, surgindo, inclusive, novas etnias da interação e convivência entre elas. Sob a perspectiva da fiscalização territorial e política pública indígena, conforme se extrai da Portaria nº 666/2017, Decreto nº 9.010/2017 e Portaria nº 990/PRES, de 07 de julho de 2010, também segue essa estrutura, sendo da competência da Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio no Amapá as terras indígenas do Amapá e Norte do Pará.

Uma das instituições políticas mais relevantes e atuantes no Amapá é a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP). Nessa instituição indígena estão presentes lideranças de todas as etnias que seguem a aderência ao território.

A APOIANP é instância máxima de articulação e coordenação do movimento indígena no Amapá e Norte do Pará, cuida-se de entidade sem personalidade jurídica que compõe a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB.

A Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará tem objetivo de reivindicar sobre o cumprimento dos direitos fundamentais garantidos aos povos indígenas. Sua área de atuação abrange as Terras Indígenas Uaçá, Juminã, Galibi e Waiãpi localizadas respectivamente nos municípios de Oiapoque e Pedra Branca do Amaparí, no Estado do Amapá; e as Terras indígenas Rio Paru D'Este e Parque Indígena do Tumucumaque localizadas nos municípios de Oriximiná, Óbidos, Almeirim, Alenquer e Monte Alegre, ao norte do Estado do Pará.

Atualmente, as etnias que fazem parte da instituição são: Karipuna, Waiãpi, Apalai-Waiana, Tiriyo, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Palikur, com a presença de 04 lideranças como Coordenadores Gerais, 04 lideranças como Coordenadores Regionais e diversos coordenadores locais cujo quantitativo varia conforme o interesse manifestado na oportunidade da realização das assembleias.

Destas, foram convidados a fazer parte desta pesquisa, o(a)s líderes Simone Karipuna, Kutanã Waiana, Demétrio Tiriyo, (Coordenadores Gerais da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará –APOIANP), Cecília Apalai e Janina dos Santos (Coordenadores regionais da APOIANP) e Paulo Negreiros (liderança comunitária e política).

A escolha das mencionadas lideranças deveu-se, inicialmente, ao seu posicionamento dentro da Articulação. Pela convivência com o movimento social indígena percebeu-se a importância da participação destes indígenas. Tais lideranças

gozam de prestígio, respeito e legitimidade perante a coletividade indígena, dois deles, inclusive, já ostentaram o cargo de Coordenador-Regional da Coordenação Regional da FUNAI do Amapá e Norte do Pará, sendo aclamados pelos seus parentes, são eles Simone Karipuna e Paulo Negreiros.

Demais disso, Kutanã Waiana, Demétrio Tiriyo e Cecília Apalai são representantes ativos dos povos indígenas do Parque do Tumucumaque, tendo atuação constante nas demandas de saúde e educação. Quanto à Janina dos Santos, é professora, liderança comunitária e organizadora da mobilização das mulheres indígenas, sendo sua indicação feita por outra lideranças quando do primeiro contato nessa pesquisa.

Eleitas as lideranças políticas e comunitárias do Amapá e Norte do Pará vinculadas à APOIANP, realizamos a pesquisa narrativa através de entrevistas. Conforme Creswell (2014), a entrevista pode ser realizada de diversas formas. Dentre elas duas ganham destaque na medida em que a coleta das experiências educacionais passadas deve ser documentada de maneira fidedigna.

Quanto aos instrumentos a serviço da pesquisa em educação, reforça Ludwig (2014, p. 205) que

os profissionais da área de Educação que se dedicam às tarefas investigatórias têm à sua disposição as técnicas de pesquisa, ou seja, os recursos específicos que tornam possível empregar um método escolhido e concorrem para o alcance dos objetivos da investigação. São elas: a observação, o questionário, a entrevista e a análise documental. Existem, ainda, certos recursos tecnológicos, como a máquina fotográfica, a filmadora, o gravador etc., que são empregados com frequência na pesquisa educacional, quando essas técnicas estão sendo utilizadas, e cujo uso obedece a determinadas normas.

Seguindo as definições de Creswell (2014), percebe-se a maior compatibilidade da entrevista semiestruturada, com questões abertas, gravada em áudio e transcrição do seu conteúdo. Nessa esteira, o autor visualiza a coleta de dados “como uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas informações para responder às perguntas da pesquisa.” (CRESWELL, 2014, p.122).

Foi realizado um encontro com cada liderança indígena, com duração que variou entre 1h e meia e 2 horas, nos meses de maio e junho, para a realização das entrevistas semiestruturadas. Na oportunidade, foram coletadas todas as informações através da gravação de áudio. Em função da Pandemia da Covid-19, as entrevistas foram organizadas por videoconferência, através do sistema Microsoft Teams.

Munido dos relatos, estes foram transcritos na totalidade. Passou-se então à leitura fluante da narrativas, e categorização das aproximações e diferenças no processo de formação de cada líder indígena. Nos coube estabelecer um processo de reorganização dos relatos de maneira a organizar um entendimento claro sobre o contexto de vida, sobre a percepção do indivíduo e quais os elementos fornecidos que possibilitaram responder ao problema da pesquisa (CRESWELL, 2014).

3.1.5 Da Análise de Conteúdo

Após a coleta dos elementos de informação mencionados, o tratamento dos dados foi realizado por intermédio da análise do conteúdo. Optamos pela sua implementação seguindo os moldes de Bardin (2011). Portanto, considerando esses procedimentos de constituição de dados e diante da diversidade de informações coletadas, a análise de conteúdo serviu para auxiliar na verificação dos elementos que foram colhidos e na obtenção de uma possível resposta para o quesito investigado.

A partir do referencial teórico e da análise de todo o material, foram definidas 07 categorias: “Ser/Considerar-se Liderança Indígena”; “Educação Escolar e Representatividade”; “Educação Informal e Formação de Liderança”; “Tomada de Decisões e Mobilização”; “Educação Não Formal e Formação de Lideranças”; “Caminho de um Líder”; “Incentivar os Filhos à Representatividade”.

Adverte-se, ainda, que conforme a resolução CNS 466/12, todo e qualquer projeto que seja relativo a seres humanos (direta ou indiretamente), inclusive os projetos com dados secundários, pesquisas sociológicas, antropológicas e epidemiológicas, deve ser submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Considerando a opção pela pesquisa narrativa e tendo em vista a necessária escuta das lideranças indígenas, o projeto foi submetido ao Comitê da UNIFAP, com aprovação do órgão por meio do Parecer nº 4.696.845, de 06 de maio de 2021 (ANEXO A).

O instrumento de pesquisa avaliou as percepções das lideranças indígenas acerca das modalidades educacionais e seu processo de formação enquanto liderança, buscando o enquadramento das categorias mencionadas e o estudo das modalidades educacionais e o processo de formação de lideranças indígenas.

Dessa maneira, passamos a análise das narrativas associadas às categorias estabelecidas a posteriori, promovendo paralelamente uma conexão com o referencial teórico estudados na primeira e segunda seções.

3.2 Vozes do Processo de Formação: as Percepções das Lideranças Indígenas

3.2.1 “Ser/Considerar-se Liderança Indígena”

Inicialmente, destaque-se que diante da categoria constituída a partir das narrativas, foram associados três questionamentos para o seu desenvolvimento. Por meio da categorização por afinidade, neste primeiro tópico serão enfrentadas as perguntas 01, 02 e 10 que, direta e indiretamente, dialogam com o “ser e/ou considerar-se liderança”.

No que pertine ao primeiro questionamento (“você se considera uma liderança indígena? O que te permite concluir dessa maneira?”), foram ouvidas as 06 lideranças e todas afirmaram positivamente, considerando-se, portanto, lideranças por variados motivos.

Infere-se a partir da leitura das narrativas que os indígenas entrevistados se percebem enquanto lideranças a partir de um processo de participação e atuação. Não é uma decisão sumária ou estritamente subjetiva, possuindo alguns elementos objetivos como a representação de seu povo, envolvimento nas demandas de sua comunidade, a construção de respeito e confiança diante de seu povo e a ocupação de espaços estratégicos.

Assim, constata-se que para todos os entrevistados o conceito de liderança não pode ser analisado de maneira divorciada da sua finalidade. A figura da liderança é legitimada gradualmente segundo sua participação e atendimento aos anseios de seu povo. Enquanto se consolida como figura voltada a regência e gestão de sua coletividade também constrói a autoestima necessária para ocupar uma posição de comando. Portanto, sua leitura deve ser feita em conjunto com o seu envolvimento e associada às demais lideranças.

Partindo para o estudo específico das narrativas das lideranças indígenas, passamos a comentar e apresentar seu conteúdo. Na linha do que mencionamos anteriormente, a Indígena Janina dos Santos informa que a atuação é precedida da condição de liderança. Por estar à frente de sua comunidade e atuar em nome de seu coletivo ela se considera uma liderança. “*Foi uma decisão deles que me colocaram como líder. Então, eu me considero uma liderança indígena*”. Foi o seu povo que decidiu colocá-la à frente do processo decisório/representativo.

Constata-se, portanto, que não há uma decisão unilateral para fixar a liderança, há, em verdade, uma legitimação gradativa. Outro aspecto que ganha destaque dentre as

manifestações dos(das) colaboradores(ras) entrevistados é que, a despeito de se falar em antepassados e parentes próximos que se enquadravam no perfil de liderança, não é o simples fator hereditário que dita a estruturação de tal condição, apesar de contribuir direta ou indiretamente.

Os elementos claros nas falas das lideranças entrevistadas são as ideias de legitimação e consolidação. Todos(as) os(as) indígenas(as) construíram uma agenda relacionada com sua etnia e por meio do processo de participação em eventos, contribuições em âmbito local com demandas básicas e rotineiras, demonstração de respeito e interesse pelo seu povo, foram, aos poucos, ganhando respeito e relevância perante a comunidade.

Kutanã Waiana entende que é liderança, mas promove uma distinção. Ele primeiro foi considerado uma liderança em sua comunidade para só então criar a autoestima correlata, é dizer, considerar-se um representante de seu povo. Conquanto atuasse de modo intenso e constante desde 2010, este indígena só viria a se considerar liderança tempos depois, “*porque a partir daí, que eu comecei a me interagir com outros povos, a partir daí, que eu me interagir com pessoas parlamentares, né! [...] eu comecei a ser um líder mesmo, indígena, né! tô falando do nível regional, né! Quanto para nível nacional*”.

E conclui o Indígena Kutanã Waiana explicitando que:

[...] o que nos traz aqui é que nós estamos representando os povos indígenas do Tumucumaque e Paru D'ste, né! Conforme a decisão das lideranças indígenas, inclusive confiança deles, né! Também e inclusive através de indicação deles é por isso que nós estamos aqui nessas instâncias para que possamos lutar em prol dos direitos indígenas e mais também com apoio da nossa instituição do nível Amazônia da Coordenação das organizações indígenas da Amazônia brasileira e quanto à articulação dos povos indígenas do Brasil, é assim que nós estamos “se” considerando como liderança indígena aqui no estado.

Outro aspecto marcante nas narrativas apresentadas é a questão do envolvimento com sua coletividade e seus anseios. Simone Karipuna entende que o conceito de liderança não pode ser analisado de modo isolado e estático, sua leitura deve ser feita em conjunto com o seu envolvimento e associada às demais lideranças, seja política ou comunitária. Para ela, a condição de liderança surge quando se ostenta posição ativa de diálogo e interação entre seus pares e sua comunidade.

Segundo ela, que iniciou sua trajetória junto ao movimento social na pré-adolescência,

[...] uma das coisas superimportantes para se dizer que é uma liderança, uma, eu vejo muito envolvimento, né! Então eu já venho de um período aí, não tão curto, de atividade junto ao meu povo, e também essa responsabilidade também de ser mulher indígena, então é que assim a gente tem sempre um diálogo muito próximo com todas as lideranças da minha região, e também de todas as lideranças do Amapá e norte do Pará. Então isso me dá a liberdade de acreditar que eu sou uma liderança mulher indígena (Simone Karipuna).

Note-se que, seguindo a linha dos demais entrevistados, o elemento do envolvimento e participação é traço elementar da percepção da condição de liderança. Prosseguindo, informa o Indígena Demétrio Tiriyo que se considera liderança pelo respeito que tem dentro da comunidade por tudo que já fez e pelo fato de já ter atuado nas associações e na articulação, sendo muito procurado pelo seu povo para aconselhar ou resolver determinadas questões. Sobre sua formação, ele destaca que *“quando era jovem, como eu sempre acompanhei a reunião dos caciques, meu pai me ensinava ‘filho, eu sou Cacique culturalmente, quem sabe você vai ficar no meu lugar’”*.

O entrevistado entende que os conselhos e cobrança ficaram em sua mente, por isso achou necessário aprimorar seus conhecimentos não indígenas. Foi *“através da educação aqui na cidade, aprendi como defender nosso direito. Principalmente eu estudei também direitos dos povos indígenas”*. Aqui, assim como em outros trechos que serão abordados nos próximos subtópicos, o indígena destaca a importância da educação para uma atuação eficiente.

Quanto ao Indígena Paulo Negreiros, ele também se posiciona favoravelmente a ideia de ser liderança. Partindo da concepção de líder como algo construído, o indígena narra parte de sua história tangenciando o próximo questionamento da presente pesquisa. Sua posição de líder deriva de uma retomada de espaço, saído da terra indígena ainda muito jovem, nosso entrevistado moldou gradativamente seu respeito e credibilidade diante de sua etnia originária.

Por meio de diálogo e de postura destacadamente atuante ele adquiriu voz dentro do movimento social indígena. *“Eu considero que é o papel da liderança indígena que é você ter voz e poder falar e ter aquilo que você fala sendo considerado, e principalmente respeitado, então a minha construção”*. Atento aos detalhes da edificação de seu lugar no seio da coletividade indígena, o indígena complementa que na consolidação de um indígena enquanto liderança, a questão da hereditariedade *“acaba tendo um peso no meio indígena”*.

Por fim, nossa última entrevistada, a Indígena Cecília Apalay, traz elementos complementares às falas anteriores. Ela se considera liderança e acredita que a capacidade

e aptidão para tal função já faziam parte de sua personalidade, sendo algo que foi aflorando com o tempo. A despeito de muitas críticas que sofreu por ser mulher, inclusive das próprias mulheres de sua etnia, a indígena optou por participar de maneira próxima de sua comunidade.

Diferentemente do Indígena Kutanã Waiana, que só se considerou liderança muito tempo depois de sua comunidade já o respaldar, a entrevistada 06 já partia da premissa de que internamente seria uma porta-voz ou representante de seu povo. Segundo ela, o elemento complementar da liderança, ou seja, o fator externo de respeito e credibilidade diante de seu povo não foi algo intuitivo e automático. Assim,

[...] apesar de ter várias críticas, né! da própria minha comunidade. Como eu falei anteriormente, que não aceitavam, imaginaram muita coisa, falaram muitas coisas, que eu... falavam que não era mulher, que estava, continuava dizendo que eu estava influenciando as mulheres para não respeitarem marido, né! (Cecília Apalay)

Infere-se que embora os filhos ou netos de cacique sejam seus sucessores naturais, os relatos demonstram que eles precisam se consolidar na comunidade. Há incentivo e cobrança, mas não se tem garantia da preservação do status de seus ancestrais. A hereditariedade, apesar de ter relevância, por si só não gera o respaldo necessário dentro da comunidade para uma atuação de maneira autônoma e que goze de respeito ante a coletividade.

Assim, os entrevistados entendem que são lideranças, não porque se julgam aptos ou superiores aos seus parentes, mas porque estes os indicaram, isto é, legitimaram suas atuações e enxergam em suas pessoas os sujeitos ideais para intermediar o diálogo e fazer valer a vontade deliberada pela comunidade.

Já no que pertine o segundo questionamento (“como e quando iniciou sua atuação representando seu povo?”), foram ouvidas as 06 lideranças e percebe-se, inicialmente, que há uma pluralidade de pontos de partida bem como contextos sociais.

Por meio do acompanhamento dos mais velhos, incentivo de professores e familiares, do trabalho com jovens, da articulação junto ao poder público, do aprendizado e oficinas fornecidas por entes não estatais, as lideranças entrevistadas seguiram de maneira singular um percurso que gradativamente as aproximou da posição de regência e direcionamento de sua coletividade.

Cinco dos entrevistados tiveram como forma preponderante de ingresso no movimento social indígena o incentivo de familiares ou parentes da mesma etnia. Infere-

se que não foi um incentivo isolado que deu ensejo a sua participação e engajamento junto aos povos indígenas.

Em verdade, a despeito da relevância desse incentivo, ele está associado a outros elementos, corroborado com a modelagem de comportamentos, espelhamento, busca por referências ou a própria necessidade e carência de representantes daquela comunidade que acaba por exigir desses sujeitos o protagonismo e a ocupação de um espaço.

Constata-se que as modalidades educacionais permeiam o cotidiano indígena e, a sua medida, cada uma contribuiu para o ingresso ou avanço dentro dessa trajetória. Nota-se, ainda, que, o incentivo de pais, professores, parentes em geral impediu a evasão ou desistência da participação dos indígenas no seio do movimento social, o que veio a permitir que se consolidassem como lideranças.

Assim, informa Janina dos Santos, que sua participação começou na juventude por influência paterna que, na época, era cacique na aldeia, *“então eu comecei a trabalhar com um grupo de jovens aqui na minha comunidade mesmo, reunindo, debatendo alguns assuntos importantes com eles, fazendo palestra. Assim, organizando os jovens dentro da comunidade. Aí eu comecei no movimento indígena”*.

A entrevistada declara, ainda, que no desempenho de suas funções ela representa a sua comunidade participando *“das assembleias, participo de reuniões, faço parte de algumas organizações indígenas, né! também sou professora. Então, eu represento a minha comunidade aqui dentro e fora também”*. Assim, percebe-se que o caráter do exercício de sua liderança é preponderantemente comunitário.

Na mesma linha, o Indígena Kutanã Waiana teve seu início no período de transição da adolescência para a fase adulta de sua vida. Apesar de mencionar exemplos e aprendizados quando adolescente, foi perto a maioria que intensificou sua atuação em nome de seu povo. Segundo o entrevistado:

Comecei com 17 anos, na época da associação antiga que é a Associação dos povos indígenas do Tumucumaque. Eu comecei a atuar na época como agente administrativo da associação dos povos indígenas, voltada para acompanhar a questão de saúde indígena, e a partir daí, comecei a trabalhar mais, né! Nessa associação e depois terminando isso comecei a me envolver na política indígena, e a partir daí começamos. Eu comecei a lutar, não só nessa parte da saúde, mas em outras áreas também, como da educação, política indígena e outros demais assuntos (Kutanã Waiana).

Entendendo como necessária a aquisição de novos saberes, o indígena buscou formar-se em Administração. Enfrentou muita dificuldade desde problemas financeiros e

linguísticos até preconceito por seus traços indígenas. Ele possui o seguinte entendimento: “*eu concluí essa administração, onde ela trouxe várias experiências. Como é que eu poderia dirigir associação, como é que eu poderia dirigir institucional e tudo mais, como é que eu poderia fazer representar*”.

Sabendo da importância de conviver com outras lideranças e extrair experiências e saberes por meio da observação comportamental, o indígena desafiou-se e intensificou seu engajamento perante o movimento social. Segundo ele:

O pessoal me convidaram, isso já é para eu fazer minhas atividades para as instâncias que tava chegando para mim, várias oportunidades e eu não sabia, mas o pessoal me convidou, o pessoal da COIAB, para participar de uma assembleia na Terra Indígena Umutina, no Mato Grosso, mas como a questão financeira, eu não consegui. Eu cheguei aqui em Macapá tudo atrasado, eu perdi voo e não consegui viajar, mas mesmo assim, o pessoal da COIAB lá, o pessoal do Estado do Amapá, eles me indicaram como representante dentro da COIAB do Amapá, da minha região Tumucumaque, onde o pessoal me indicaram para ser Conselheiro da COIAB dentro do CONDEF (Conselho Deliberativo Fiscal) da COIAB, e até hoje, eu estou atuando, eu acho que já faz muito tempo já que eu tô atuando nesse conselho. E aí, a partir daí, meu primeiro trabalho foi esse. Em 2010 também nós criamos uma associação dos povos indígenas, [...] junto com a Cecília, e a partir de 2010, também tive oportunidade, através do Museu do Índio, através do IEPÉ eu tive uma viagem para Rio de Janeiro, onde era para lançar um livro gráfico do Museu do Índio, e a partir daí o pessoal “começaram” me conhecer, pessoal do museu, presidente da FUNAI, os antropólogos e tudo mais (Kutanã Waiana).

Estando em evidência diante da movimentada agenda, aconselhado por seu primo, o entrevistado investiu na participação política. Seu primo, fazendo referência ao estudo e participação em eventos, dizia “*isso aqui vai te ensinar para onde você quer chegar, e a partir daí que eu comecei a me envolver na parte política mesmo, né!*”. Então, em 2010, ele foi ao Maranhão por convite da RCA (Rede de Cooperação Amazônica), onde teve oportunidade de conhecer “*vários povos indígenas do Brasil*”.

Informa, ainda, que

Lá conheci e aprendi com eles o que era política indígena, na realidade, tinha muitos parentes que era coordenador das instituições antigas, tinha os parentes que já eram vereadores, então tudo mais, os jovens, e aí conhecia essas pessoas, foi a partir daí que eu comecei mais me aprofundar na questão de política, onde na época, eu comecei a falar um pouco sobre a questão de problemas do Parque Tumucumaque, a questão de territorialidade, e aí falando sobre desmatamento e invasão do território indígena tudo mais. A partir daí, nós seguimos para território indígena, para o povo Canela, e lá conheci um pouco também como é que era a articulação deles, como é que eles iam lutar com o seu povo pela garantia dos direitos, né! a partir daí que eu conheci o direito indígenas, porque que nós estávamos lutando, porque que havia “vários reuniões”, havia vários eventos maiores dos indígenas, a partir

daí que eu conheci que era importante a luta conjunta dos povos indígenas do Brasil sobre o direito indígena (Kutanã Waiana).

Nesse processo de afirmação perante sua coletividade e de construção do perfil de líder, nosso entrevistado 02, com apoio de familiares e de Organização Não-Governamental pôde viajar e conviver com outras lideranças em encontros realizados pelo movimento social indígena. Por meio da convivência nas reuniões e observação, ele reconhece que aprendeu muito do modo de ser e agir naqueles eventos.

Afirma ainda que

[...] inclusive eu aprendi com esse movimento social, né! Eu não vou dizer que “ah! Que esse movimento social não é escola, não” essa é uma coisa muito importante pra vida do ser humano, ne! Pra mim foi muito importante, inclusive eu aprendi no movimento social, pra eu estar aqui nesse momento, eu aprendi olhando as pessoas lutando, como é que eles falavam, ne! Como é que eles começam a iniciar as suas falas, finalizar e tudo mais, pontuar algumas coisas, né! E aí, a partir daí, que eu aprendi, e aprendi falar, aprendi também a aprender como se comportar como liderança indígena, eu acho que é na movimentação indígena a gente aprende muitas coisas. [...] Olha o que eu aprendi mesmo é participando só, né! Participando, por exemplo, eu aprendi muito isso aí, com esse movimento social em Brasília, na ATL, aí eu ia, eu “tava” fazendo essa capacitação também, na época CNPI, com todos outros ONG’S. É que na época, eu “tava” vendo os parentes mais atuante no movimento indígena, ou mais antigos falando, ne! e eu observando lá, na primeiro discussão eu não tinha nenhuma ideia, como é que eu poderia conversar, né! falar com ele no público, mas ouvindo eles, vendo comportamento, vendo a criatividade de fazer essa atividade deles, né!

Um exemplo de ensinamento de caráter prático é por ele relatado da seguinte maneira, nas interações realizadas no evento mencionado acima disseram-lhe:

“olha se você tem que falar alguma coisa, você tem que falar dando uma volta”, assim como é que chama? Antropologicamente, né! tem que, você vai falando essas coisas, para que você não fala coisas muito pesadas para as pessoas. Então assim, vocês dando essa volta, aí você vai trazer todas as informações bonitas, as informações que pode tocar essas pessoas, entendeu?! E aí é assim, eu fui aprendendo, é uma falando, outras pessoas falando aquilo, e aí juntando essas informações, e aí parece que aprendeu numa universidade, especificamente, sobre política indígena, mas eu fui aprendendo desse jeito.

Assim, percebe-se que muitos fatores contribuíram para a formação do Indígena Kutanã Waiana. Não se pode vincular apenas aos contributos da Educação Não Formal, enquanto aquela fornecida por entes diversos do poder público fora do ambiente escolar, mas também a convivência com parentes bem como incentivo de seus professores, que, conforme será explicitado, serviram como referências de comportamento e oratória (GOHN, 2014).

No que se refere ao início de sua caminhada, Simone Karipuna informa que:

[...] a minha trajetória ela inicia muito quando eu ainda era criança, numa fase de pré adolescente, que eu acompanhava meu pai, meu avô, e muita das vezes, a minha mãe. Várias agendas, né! Em várias reuniões, cursos, oficinas, e aí a gente foi aprendendo; como tínhamos que dar uma parada para estudar, porque dentro do meu território não tinha ainda oferta de educação, né! Não tinha, a gente tinha que sair para fora da nossa aldeia para buscar conhecimento, buscar estudar! A gente deu uma pequena parada, mas aí, também não se acostumou com a ideia de morar fora do território, e pra selar mesmo o envolvimento de entrar na causa, e não deixar nunca mais, eu fui trabalhar na Funai, como indígena eventual na época, nessa linha de atuação, e eu fui para lá, e como a gente conseguiu desenvolver um trabalho, envolvimento em sintonia com tudo, eu fui convidada pela organização, na época muito forte que era a Associação dos povos indígenas do Oiapoque chamava – APIO, eu fui chamada para coordenar todos os projetos ambientais da organização e eu fui trabalhar com projeto super interessante que era formação dos agentes ambientais indígenas, na época tinha 25 agentes ambientais e também tem vários outros projetos, que é extração de produtos naturais, né! Como o óleo de andiroba, essas outras coisas, né! Então era muito importante o que eu fazia, né! Então com isso, eu me envolvi grandemente nisso, e de lá nunca mais saí.

Ela informa que a “vivência enquanto criança indígena, enquanto pré-adolescente, a gente aprende muito!”. A convivência com lideranças e as relações interpessoais na aldeia permitiram que aprendesse não apenas sobre sua cultura, mas também sobre o lidar com o não-indígena. E prossegue:

Bom, eu sou neta de uma grande liderança da minha região que era o cacique, e ao mesmo tempo, também era o pajé da minha Aldeia. E nas agendas que a gente acompanhava, nós éramos, nós tínhamos interesse, mas quando a gente ia para as grandes reuniões, nós ficávamos sempre quietinha ao lado do meu avô ou do lado da minha mãe ou do meu pai, é observando... e assim, achando aquilo maravilhoso, né! Tocava... sabe aquela sensação quando eu falo com você eu lembro do que eu tô falando e tudo, né! Aprendendo esse início, né! Esse olhar, as avaliações feitas pelas lideranças dos diferentes temas que eram colocados. Então tudo isso ajudou muito para formação, sabe! Não só a formação digamos, dessa estrutura que é muito necessária e que é posto, né, dentro das escolas, de tudo! Mas essa daí é algo que a gente não recebe certificado, mas que ajuda muito para a nossa formação enquanto liderança indígena.

Nesse ponto, quanto as vivências e experiências relatadas pela Indígena Simone Karipuna, verifica-se manifestação da Educação Informal de modo contundente no seu caminho enquanto liderança e dentro de sua comunidade. Enquanto instituto marcado pelo repasse tradicional de saberes de modo inconsciente ou não premeditado, a modalidade informal está presente nessa e em outras falas da indígena (BRUNO, 2014; D’ANGELIS, 2012; SILVA; VASCONCELOS, 2016).

No tocante as impressões do Indígena Demétrio Tiriyo, ele relata que sua atuação dentro do movimento social indígena começa em 1993. A partir do relato de que participou dos diálogos e mobilizações da época, ele entende que forneceu sua parcela de contribuição dando início ao seu papel de liderança. Cuida-se de uma percepção individual dele, já que, conforme seu relato, a conquista de seu espaço perante sua coletividade foi algo gradativo.

Segundo o Indígena Demétrio Tiriyo:

[...] eu sou uma liderança também, eu começo desde 1993. Vocês sabem, a terra Indígena foi demarcada em 93, terra indígena Tumucumaque, não foi fácil nossa luta, juntamente com as lideranças, eu era o único jovem que lutava juntamente com os caciques, as lideranças indígenas, então eu fui escolhido primeiro como tradutor, porque vocês sabem, Tiriyo tem dificuldade de falar português. Eu ajudei as lideranças indígenas primeiro, então ainda não tinha movimento, não tava entrando dentro do movimento indígena. Durante 2004, eu fiquei como eu tenho aqui, eu participei da reunião da APITIKATY, é eu consegui entrar no movimento indígena juntamente com COIAB, APIN, com APITIKATY e as lideranças indígenas, e nossa luta era para melhorar nossa terra, territórios, né! porque cada terra Indígena é um território, então nós lutamos sobre educação, saúde, nossas regiões, território, né! Porque vocês sabem, nossa terra é pequeno, mas para nós indígenas, é grande. Porque nós, povo indígena, dependemos da floresta e rios, porque quem sempre quem tá criando nossa alimentação é as florestas e rios, eu caço peixe, outros animais, eu caço porco, mutum, nós dependemos, por isso, nós conseguimos valorizar nossa terra, melhorar.

Ressalte-se que, para além da atuação participativa dentro do movimento, Demétrio Tiriyo já desempenhava função contributiva de tradutor. Informa que “aos 19 anos comecei como tradutor, né! Era cacique Peçaiba pai do cacique Ximetu, então eu já comecei a ajudar ele, aprendendo com eles como lutar” e tudo ficou registrado em sua mente com detalhes. E conclui enfatizando que “hoje eu tô continuando, lutando como uma liderança. Então aprende com as lideranças, vamos lutar por que isso foi muito importante”.

Nesse ponto, ganham destaque na fala do Indígena Demétrio Tiriyo os conceitos de Educação Não Formal e informal. A mobilização e a atuação das lideranças lhe ensinavam de maneira indireta, por meio do exemplo, o que configura a acepção Não Formal da educação. De outro lado, a convivência de perto com as lideranças e o repasse de saberes e conselhos se enquadra na modalidade educacional informal.

Nota-se, assim, a importância das modalidades não escolares para construção desse perfil ou assunção da condição de líder. Nessa linha, consoante Gohn (2014, p. 38), que salienta a educação e aprendizagem como fenômenos centrais na vida humana:

Não se trata de pensar apenas o ato de aprender, mecanicamente, como o fez por décadas a Pedagogia tradicional, ao se preocupar fundamentalmente com as didáticas do ensino, quando a aprendizagem era vista não como um processo, mas como um resultado, um ponto de chegada que poderia e deveria ser medido, aferido. O aprendizado "instrucionista" contido nos métodos tradicionais das escolas, ou nas estruturas mais antigas das chamadas educação por correspondência (baseada no exercício de manuais escritos) ou nas orientações da educação permanente (que preconizava a adição de conteúdos extraescolares para completar o que não se aprendia nas escolas), tem sofrido uma crítica demolidora.

Ainda quanto ao Indígena Demétrio Tiriyo, considerando seu início enquanto liderança e os relatos da relevância do papel da convivência com os caciques, constata-se, em sua formação, a preponderância da educação não escolar para a formação de seu perfil de líder. Apesar de ser enfermeiro e possuir elevado grau de instrução nos moldes da sociedade não indígena, tais experiências e vivências não escolares foram decisivas em sua formação.

No que tange as impressões do colaborar 05, verifica-se um percurso ainda mais diverso dos mencionados. Saindo de dentro do seio da coletividade indígena ainda jovem, é com seu regresso ao seu estado de origem como servidor público e funcionário responsável pelo acompanhamento da implementação de fração da política pública indígena que há uma reaproximação com a causa indígena e seus laços de etnicidade.

Informa o indígena que *“essa questão da liderança indígena, para mim, ela foi uma construção que, na verdade, se iniciou, primeiramente, por uma questão Institucional, né! Por ser servidor da FUNAI”*. E prossegue:

Então eu cresci fora da terra indígena, enquanto minha mãe estudava em Macapá, e eu não participei, durante o início da minha vida, do movimento indígena, só voltei a participar quando eu retornei para o Amapá, pra exercer o cargo de coordenador Regional da FUNAI. Então a partir daí... Assim, que eu considero que é o papel da liderança indígena que é você ter voz e poder falar e ter aquilo que você fala sendo considerado, e principalmente respeitado, então a minha construção eu posso dizer que foi nesse sentido institucional, por ser Servidor da FUNAI, mas também hereditária, né! Uma questão familiar, pelo meu avô, no caso, Henrique dos Santos que foi uma das grandes lideranças karipunas da região do Oiapoque. Então a gente acaba também herdando, assim como o cacique passa, às vezes, o cacicado para seu filho, forma seu filho, é assim de geração em geração. A liderança também vai tendo um peso nessa questão da hereditariedade, ela acaba tendo um peso no meio indígena.

Por sua vez, a Indígena Cecília Apalay iniciou seu envolvimento muito cedo, já na adolescência. Sua participação não era tão contundente, tendo como foco o interesse em aprender e observar os mais velhos. Por ser jovem, mulher e inexperiente foi muito criticada e, em um primeiro momento, passou por grandes dificuldades, sem o apoio de

familiares. Em verdade, depreende-se por sua fala que foi um processo de desconstrução gradativo das concepções de sua família e da própria comunidade, tanto que, com o tempo, começou a contar com o apoio de seu pai de modo intenso.

Conforme a indígena:

há muitos anos atrás, né! quando era jovem ainda, eu sempre... assim, primeiramente, eu, para minha comunidades, eu era diferente das comunidades né, eu digo assim das mulheres, porque antigamente, nós mulheres, Aparai e Wayana inclusive Aparai, né! e não tinha como se expressar, né! Os antigos “mulheres” não tinha direito de voz e o trabalho das mulheres era mais em casa, cuidando das crianças, fazendo comida, né! meu pai me conta que quando eu era pequena ainda, eu sempre estava no meio de lideranças mais velhos, né! E eles “achava” estranho, eu não era mulher indígena que eles queria perto, né! aí depois de, mais ou menos 15 anos, eu continuava aí, conversando com os mais velhos, né! e todo mundo achava que eu estava, assim, saindo fora da nossa cultura, né! na época eu fui a primeira mulher a ser assim, interagir com mais velhos, né! Principalmente com os caciques, né! não era permitido na minha região, na minha comunidade, e eu comecei aprendendo com eles, com os mais velhos.

Em sua jornada, a entrevistada sempre sofreu preconceito de gênero dentro e fora de sua família, ao ponto de desestimulá-la, mas jamais fazê-la desistir. Ela cita como exemplo mais um caso relacionado a seu avô:

Minha neta, minha neta, você é muito diferente das mulheres daqui né! Aí eu falava, não, eu só igual a elas, aí ele, você não quer trabalhar comigo para você conhecer mais um pouco sobre a história dos seus antepassados e a mitologia? aí eu falei – sim eu aceito! Aí eu comecei a trabalhar, aí comecei a conhecer um pouco a realidade das comunidades, aí eu digo Wayana Apalai, principalmente Apalai. Aí foi assim, né! e mais eu tinha esse dialogo, assim todo tempo com as comunidades, né! eu gostava de diversão, era diferente, né! eu pulava, gritava, brincava, as mulheres olhavam assim – será que a Cecilia tá doida? será que ela tá influenciada pela sociedade não indígena, eu acho que ela é maluca! E eu recebi muito essas criticas, né! Porque eu era diferente mesmo pra eles

A participação das lideranças entrevistadas varia conforme sua história pessoal. A maioria dos indígenas começou a participar das reuniões de seus respectivos povos ainda no final da adolescência e início da vida adulta. A referida participação era de caráter eminentemente observador e pouco participativo, com primazia do respeito às lideranças mais antigas e anciões.

A representação em si demandou um processo de amadurecimento pessoal seu e também da coletividade indígena envolvida, na medida em que se contruíam laços de confiança e confidencialidade.

O mencionado amadurecimento dialoga com elementos trazidos por Oliveira e Freire (2006), quando apresentam o processo histórico da mobilização indígena. A resistência à homogeneização e a luta pelas pautas da coletividade foram objeto de maturação gradativa concomitante ao aprimoramento da dinâmica interna do movimento indígena. O embate visando o pluralismo demandou uma estruturação organizacional e divisão funcional dentro da própria mobilização a partir dos anos de 1970.

Corroborando com essa ideia, saliente-se que a mobilização dos povos indígenas nos anos de 1970 até os anos 2000 foi um período em que a coletividade indígena alcançou grandes feitos sob o prisma legislativo, como a aprovação de leis, a previsão constitucional e a instituição de programas educacionais que buscavam atender as suas necessidades (CIARAMELLO, 2014; D'ANGELIS, 2012; FONTAN, 2017; SILVA; VASCONCELOS, 2016).

Um percurso predominante, mas não exclusivo, foi a assunção de função junto as associações representativas da etnia, o que permitiu o desenvolvimento de um trabalho contínuo bem como a colocação em uma posição de evidência.

Outro detalhe marcante nas impressões apresentadas pelos indígenas é justamente esse de permanecer em evidência. A participação, manifestação em eventos, breve saudação de seu povo e apresentação nos conselhos são indispensáveis para que a coletividade entenda que o sujeito é um parente atuante. Deve a liderança, portanto, mostrar-se presente.

Para além de desse percurso alinhado as associações indígenas, outras lideranças, pontualmente, tiveram o início de sua representação ligado a construção de uma relação de confiança a partir do atendimento de demandas comunitárias ou apoio para resolução destas.

Isoladamente, um dos indígenas tem na sua história um movimento diverso. Após anos afastado de sua comunidade por questões pessoais e profissionais ligadas ao serviço público, reaproximou-se da coletividade indígena por meio de suas atividades funcionais e, nessa reaproximação, seus parentes não apenas apoiaram seus atos e recorreram a ele em momentos de dificuldade como também reconstruíram, então, laços de afetividade, etnicidade e fidelidade, legitimando a sua representatividade.

Na oportunidade também se questionou aos indígenas acerca da importância e das qualidades de uma liderança indígena (“na sua opinião, qual a importância da liderança para a coletividade indígena? Quais as qualidades que mais se destacam?”). Os 06 entrevistados trouxeram visões distintas embora convergentes e, de certo modo,

complementares acerca da importância e características de uma liderança que passam pela gestão do grupo e coesão até a resolução de demandas internas e externas.

Janina dos Santos entende que as conquistas da coletividade indígena passam necessariamente pela atuação das lideranças. O ponto de maior destaque, segundo ela, seria a coesão e a possibilidade de organização interna.

Nesse mesmo sentido se posiciona o Indígena Kutanã Waiana, para quem concentra-se na figura do líder a esperança de união de forças de sua comunidade, tendo em vista que é condição inerente a uma coletividade complexa e plural a diversidade de compreensões e interesses.

Quanto ao papel das lideranças e principais características, conforme a Indígena Janina dos Santos:

[...] eu acho que as lideranças indígenas elas têm um papel fundamental hoje. Em cada comunidade tem uma liderança indígena pra sua organização, principalmente interna, mas também pra lutar pelos seus direitos, pra lutar pelo seu povo e pra assim, pra unir forças, ne! As lideranças têm que unir forças pra ta sempre buscando o melhor pro seu povo, eu acho que as lideranças indígenas são fundamentais, principalmente num governo genocida que a gente está vivendo hoje na retirada de direitos. Então tudo que a gente tem hoje a gente conseguiu por causa das nossas lideranças, ne! E nossa demarcação de terra. Tudo que a gente tem nas nossas comunidades, questão de direito, questão de organização, questão de tudo em si, foram as lideranças que conseguiram, com suas lutas, com suas assembleias, com as suas reivindicações, ne ! Com seu movimento indígena. Então as lideranças são fundamentais pros povos indígenas.

Depreende-se, pela sua percepção do papel das lideranças, que as grandes conquistas dos povos indígenas, em especial relacionadas com as maiores demandas desta minoria étnica, decorrem do protagonismo de indígenas que decidiram encabeçar o movimento e promover a organização. Nesse ponto, ela destaca que uma das características marcantes das lideranças indígenas de sua região é o respeito à opinião e a busca de consenso no posicionamento decisório dentro da comunidade, processo este que passou por um período de maturação para tornar-se cada vez mais plural (BERGAMASCH; SILVA, 2007; BONIN, 2012).

Conforme Janina dos Santos:

Assim, eles sempre respeitaram a opinião de cada um. Sempre as decisões nunca foram tomadas por uma liderança, foram tomadas sempre pela comunidade, ne! Em reunião por um grupo de conselho. Então, eles sempre lutaram assim, coletivamente. Sempre tiveram essa posição de liderança mesmo, de querer lutar. Não só eles tomar a decisão, mas toda a comunidade também tomar a decisão e sempre não esquecer assim a questão da cultura, valorizar muito a questão da cultura. Nossos primeiros caciques, nossas

primeiras lideranças, eles eram rígidos, bem rígidos. Até aqui na minha comunidade a gente não tem nenhum não indígena vivendo entre a gente. Então eles tinham essa proibição que a gente fala, né! mas só que era uma questão coletiva, toda comunidade aceitava e eu acho isso muito importante, porque quem não tem uma postura pra estar a frente de uma comunidade, tudo desanda, as comunidade hoje são bem grandes, então tem que ter pulso firme e tem que tá lá na frente mesmo, tem que colocar ordem de alguma forma.

Por sua vez, Simone Karipuna destaca que se busca a harmonia no processo de tomada de decisão. Essa harmonia se reflete na implementação de uma interação próxima e empática sem imposição de vontades, mas sim a consideração das diversas opiniões e interesses presentes na comunidade. Não se visa gerar a unanimidade, contudo construir algo legítimo e que seja cumprido por todos.

Consoante seu entendimento:

[...]eu reforço aqui que a coletividade, o respeito, o diálogo precisa sempre ser mantido; a partir do momento que a gente concilia essas formas próprias, de como a gente lida com todas as dificuldades, e que a gente sofre diariamente, que a gente consegue colocar isso, para que venha como fortalecimento, para que a gente venha, para que seja construído, não só nós aqui em Macapá, mas sim com nossas bases, ser e ter a atuação que hoje nós temos. Porque a gente utiliza todos os meios necessários para que se mantenha a união, para que se mantenha o diálogo, para que se mantenha o respeito. Então é o que eu trago aqui. Agradeço muito essa oportunidade, é que nós, enquanto povos indígenas, nós somos resistentes, porque a gente acredita que o nosso território tem que ser mantido de uma certa forma, sem ser agredido, o nosso futuro tá lá, são as nossas crianças! Então por isso que a gente “ta” lutando, então é isso... obrigada por você ter me ouvido (Simone Karipuna).

Outro aspecto interessante nos é apresentado pelo Indígena Demétrio Tiriyo:

[...] liderança importante para nós, né! porque ele que vai coordenar sua comunidade, por isso muito importante! Ele que vai ter que fazer plano - como utilizar terra, plano como viver dentro comunidade, por exemplo!. Em Junho, o cacique vai reunir todo mundo e vai falar “olha, tá chegando hora pra fazer roça”, então precisa quem vai começar, como nós “vamos” fazer roça, o que nos vamos plantar, onde que nós vamos buscar tudo isso! Então, quem está coordenando a equipe “é” as lideranças indígenas.

Em sua narrativa, Demétrio Tiriyo acaba por fazer uma distinção entre lideranças e cacique, o que permite concluir que a liderança não necessariamente precisa ser o cacique da aldeia, mas gozar de legitimidade diante de seu povo. Conforme o entrevistado:

As lideranças podem substituir o cacique, porque cacique é líder, né! Cacique ele que manda tudo, mas as lideranças é como se fosse braço dele, entendeu?! Ele que tem que buscar informação, ele tem que trazer para Cacique para tomar decisões, dizer “olha, foi feito reunião lá em Santo Antônio, por

exemplo, então quando cacique não foi lá, cacique tem que sentar e aprovar se vai dar tudo certo, e não ficam discutindo durante a reunião de liderança indígena, é isso! Por isso liderança indígena, muito, muito importante. Porque eles vão encaminhar planos do que precisa ser utilizado na comunidade.

Existem pautas que a liderança tem abertura para tratar na comunidade visando o bem comum. Segundo Demétrio Tiriyo, a liderança deve possuir um plano objetivando a melhoria da vida de seu povo. Assim, mostra-se importante também pelo fato de ser o sujeito responsável pelas decisões mais difíceis e que, muitas vezes, são impopulares. Todavia, tais decisões devem ser esclarecidas, explicadas a seu povo. Como exemplo, ele cita o tempo em que seu pai foi cacique:

[...] meu pai lá ele proibiu bebida, ele proibiu! mas porque bebida, meu pai é muito contra isso porque causa problema, entendeu! bebida tradicionais ele proibiu, álcool, ne! bebidas da cidade e nem cigarro, é proibido lá. É regra dele, entendeu! então ele sempre falava “olha eu não quero que vocês tomem bebida forte, tem que ser equilibrado, porque se você aumentar a bebida você não vai pensar, seu trabalho! Tu vai querer todo dia beber, então meu pai não gosta disso, isso também eu pesquisei, será que meu pai tá falando a verdade? aconteceu problema dentro da sua comunidade, então ele me chamou e falou - tu viu o que aconteceu agora? se todo mundo tivesse bem ia acontecer isso? O que tá causando problema é bebida, aí eu falei “ah pai, agora eu sei! então eu to apoiando ele, vocês podem beber, mas não pode beber muito, tem que equilibrar pra não ficar tanto porre, porque isso também papel de liderança indígena, aconselhar a comunidade, isso.

Ele destaca, ainda, a força, a energia, a capacidade de se reinventar e a humildade de saber seus limites e não fazer promessas de eventos que não dependam de sua competência. Relata que era muito comum, em outras épocas, o poder público não honrar com suas obrigações e a responsabilidade na comunidade recair sobre a liderança, como se fosse ela que tivesse assumido o compromisso quando, na realidade, o descumprimento partiu de terceiro.

Esse amadurecimento vem do dia a dia e da dinâmica estabelecida junto ao poder público e demais instituições. Portanto, a liderança não nasce pronta, ela é fruto de seu meio de das referências positivas e negativas que cruzam seu caminho. Seu norte é o pleno interesse em ajudar sua coletividade e o amor pelo seu povo.

O Indígena Paulo Negreiros indica o comprometimento como a primeira qualidade ou exigência de um líder, já que “*uma liderança tem que ser, ter o compromisso com seu povo, né! a sua comunidade. No sentido de que, quando ele se posiciona é para defender, né! Os melhores interesses da comunidade, os melhores interesses da população indígena*”.

Segundo o entrevistado:

[...] no contexto indígena é meio complexo a gente falar de atributos pessoais, porque para cada espaço você tem um atributo necessário, vou só citar alguns exemplos, né! vou só contextualizar um pouco a minha fala, por exemplo, quando você está na comunidade é quando você precisa se posicionar enquanto membro daquela comunidade, você tem que ter, além do comprometimento com a sua comunidade, você também tem que ter uma boa imagem perante ela, e a sua fala também tem que ter credibilidade. No outro exemplo, quando você está tratando de um assunto específico, por exemplo, um professor, ele vai ser, eu não vou nem utilizar liderança, eu vou dizer que ele vai ser uma autoridade no sentido amplo da palavra, quando se tratar de educação, quando ele falar ali diante de toda a comunidade, sua fala, ali, vai ter muito mais valor, digamos assim, porque ele é professor, ele entende da questão educacional, dos requisitos da educação, assim como o médico, o enfermeiro indígena que esteja falando ali sobre saúde também vai ter essa fala com valor um pouco aumentado, né! Então eu acho que sobre esses atributos pessoais eles são meio relativos, né! eu pelo menos, na minha visão, a gente pode relativizar, mas de maneira geral é o comprometimento, Né! você realmente dominar, ter o domínio da temática que você está tratando é um outro ponto (Paulo Negreiros).

Enquanto liderança política, externaliza suas percepções do seguinte modo:

[...] Já nesse caso eu posso falar um pouco mais mesmo a nível pessoal, é que em determinados temas quando eu me posicionava, não só como liderança indígena mas como coordenador regional, que na época que exerci durante o período, a minha fala ela tinha um peso porque realmente, além de ter o meu comprometimento com a minha comunidade, de estar ali defendendo o melhor, o que seria o melhor para a população indígena, eu também conhecia tinha e domínio sobre aquela temática que eu estava tratando, conhecendo principalmente, aí o que a gente vai falar dos saberes externos da terra indígena é que nesse sentido, muitas vezes, eles é mais valorizado do que o os saberes próprios, mas eu não sei se eu vou divagar muito da tua temática (Paulo Negreiros).

No debate acerca das qualidades e papéis de cada tipo de liderança ressurgem o questionamento acerca da valorização dos diversos saberes e os atributos. Paulo Negreiros entende que há uma tentativa geral da coletividade indígena no Amapá, em especial Oiapoque, de se enquadrar no modelo geral fora da comunidade, em um contexto não indígena. Cuida-se, no seu entender, de um movimento muito comum que desprestigia os saberes locais.

No que se refere a percepção referente a visão majoritária da comunidade quanto a formação fora da comunidade tem seu “*aspecto negativo, porque às vezes aquela fala da liderança que também é muito importante, e que deve ser muito valorizada, ela acaba sendo um pouco coibida*”, justamente pela atribuição de um valor maior ao elemento externo, “*nem tanto a valorização daquilo que é próprio da cultura*”!

Nesse sentido, por estar se formando em Direito, Paulo Negreiros entende que goza de credibilidade perante sua comunidade para abordar a temática referente aos aspectos legais e jurídicos. Segundo o entrevistado:

[...] Então para você ter educação, você precisa mandar a pessoa ir para fora estudar, né! Ter o conhecimento, se formar como professor, né! Fazer uma licenciatura na Universidade, e aí, realmente, é um conhecimento não indígena. É nesse sentido que eu digo que a questão da valorização, então eu saio da minha comunidade, estudo, por exemplo, venho e faço uma licenciatura, eu volto e vou ter na minha fala o domínio sobre aquela determinada área temática da educação, e com isso eu posso dizer que a minha fala vai se sobressair, quando você for fazer uma questão de valorização, entre vezes uma opinião ou outra, enquanto eu formado na área uma formação não indígena do conhecimento não indígena, vou ser bem mais conceituado do que uma pessoa que não tem essa mesma formação. Bom, aí eu posso trazer um exemplo mais prático que eu, por exemplo, eu sou estudante do curso de direito, e tem outros indígenas e parentes da minha etnia que também fazem e que no momento em que se posicionam falando e defendendo a questão dos direitos indígenas, no momento que você demonstra que você tem um conhecimento um pouco maior a respeito das leis, né!

Deve, portanto, estar *“disposto a cumprir esse papel de liderança, né! de ter essa doação, no caso, por exemplo, enquanto eu não sou uma liderança de comunidade que é o cacique que é os conselheiros, eu me enquadro mais uma liderança da política indigenista”*. No corpo de sua fala, ganha destaque essa distinção entre lideranças comunitárias e políticas, onde cada espécie tem determinados assuntos e matérias que são de sua alçada, gozando de amplo respaldo para sustentar posicionamentos.

Na presente categoria, entendemos que também estaria inserido o oitavo questionamento que se referia à percepção dos indígenas acerca do caminho a ser trilhado por um líder. Quando questionados acerca do percurso para se tornar uma liderança indígena (*“quais os caminhos que o indígena precisa seguir se quiser ser um líder de seu povo, assim como você?”*), as 06 lideranças trouxeram elementos diversos, mas que se complementam.

Em todos os casos, explícita ou implicitamente, vem a noção de respeito, amor ou apreço pelo seu povo. A liderança não constitui um fim em si mesma, sendo construída em razão de uma coletividade que dela necessita, bem como a legítima.

Das narrativas coletadas e analisadas depreendemos a inexistência de um roteiro estático e livre de influências externas. Não há um modelo ou projeto prévio, mas um grupo de comportamentos, atitudes e vivências que contribuem nesse percurso.

Tratar de modo linear e encadeado acaba por esvaziar a complexidade e a profundidade de todo o processo de formação da liderança. Ganha destaque a o binômio

ação-interesse, na medida em que se aproxima a construção do perfil do líder à noção de necessidade de participação e engajamento.

Janina dos Santos entende que, antes de qualquer coisa, deve-se dar atenção a postura diante de sua coletividade, isto é, a “*liderança indígena tem que ter em primeiro lugar, amar o povo que ela tem, lutar por ela, até porque, tem que ter disponibilidade, tem que gostar mesmo, amar seu povo, porque são reuniões e reuniões, são encontros e mais encontros, fora, dentro da comunidade*”.

Outro aspecto que ela entende relevante é desenvolver a aptidão de gestão de grupo e organizacional na medida em que seria imprescindível a estruturação interna do coletivo. Ela justifica a importância desse elemento tendo em vista que sua comunidade, por exemplo, é composta de 600 habitantes, possuindo 127 famílias, “*então a liderança tem que saber organizar uma comunidade, tem que saber lidar com algumas situações, ne! Tem que ter, como diz meu pai, tem que ter postura, tem que mostrar respeito tem que ter respeito*”.

Segundo a Indígena Janina dos Santos:

É fundamental que, quem queira ser uma liderança, comece a participar do movimento indígena, tanto dentro como fora da sua comunidade. Começar a acompanhar os trabalhos desde cedo, porque é como eu fiz até hoje, participando, se entrosando, e assim, ele ta querendo ta por dentro das situações das assembleias, principalmente das reuniões, do movimento em si, acho que a liderança, quando ela quer, ela tem que ta em todo lugar. [...] acho que no dia a dia, principalmente, tem que ter o respeito com a comunidade, a comunidade tem que confiar na pessoa que está a frente, tem que estar lutando em prol da comunidade, tem que pensar na comunidade, no coletivo em si e não só em si, até porque, hoje em dia, a gente sabe que as políticas voltadas pra indígena. A questão política em si tem corrompido muitas lideranças indígenas, então eu acho que hoje em dia o que a liderança tem que ter é essa questão de pensar no coletivo, não só pensar em bem próprio, mas pensar na comunidade em si, todo mundo, entendeu!

Por meio de sua narrativa constatamos a necessidade de respeito e um verdadeiro amor pela sua coletividade. O interesse genuíno por ajudar e atender às demandas de seu povo seria esse traço inegociável na trajetória do pretense líder. Esses elementos estão caracterizados na noção de “*pensar no coletivo*”. Portanto, o apego e respeito à coletividade afastado de motivos individualistas seria a chave para uma atuação honesta e que coloque acima de tudo os interesses dos povos indígenas.

Já Kutanã Waiana entende que o caminho a ser percorrido é o da construção de fidelidade e confiança perante seu povo. Em sua trajetória, ele faz a divisão entre considerar-se liderança e contar com o apoio e respaldo de sua comunidade. Seriam,

portanto, etapas distintas, e a compreensão do caráter de líder sob a perspectiva interna é a última etapa. Segundo ele:

[...] para as pessoas que precisam ser líder, eles têm que confiar e ganhar a confiança do seu povo, ganhar confiança e respeitar seu povo, respeitar todos os protocolos, né! do seu povo, e também respeitar os parceiros, né! Seguir a orientação dos amigos do movimento indígena, e também não contrariar a nossa representante de nível Nacional, a PIBI. Não contrariar a nossa representante de nível Amazônia, COIAB, né! é assim que eu “foi” me desenvolvendo, né! e também aqui pra ser líder, essa pessoa tem que lutar, defendendo seu povo, sempre acompanhando, por exemplo, se o liderança está aí, ajudar ele, passar a informação para ele, vai ser assim... então tudo assim! eu comecei desse jeito, né! mas hoje eu tô aqui, sempre como eu falei com o pessoal, né! eu hoje eu sou uma pessoa bem ocupado, né! Cada dia eu tenho aquela reunião, tem outro dia né, pra mim isso é importante, né! Eu queria essa reunião todo dia para mim, grande importância, né! Porque esse papel que eu tenho aqui nesse mundo, eu acho que Deus que me deu, né! então eu não posso dizer que não vou participar, entendeu?!.

Quanto ao mesmo questionamento, a Indígena Simone Karipuna entende ser algo bem complexo e que não comporta uma resposta fechada e precisa, em suas palavras, “*não tem uma receita de bolo*”. Como destaque, em sua opinião, está a vida pautada por princípios, isto é, seguir seu percurso participativo, mas sem se desviar de seus princípios.

Prossegue a entrevistada informando que:

[...] primeiro, princípios, né! Porque assim, porque toda vez eu fico falando princípios, porque se não tiver isso a pessoa se perde no meio do caminho, porque muitos tentam complicar lideranças, você tem que ter, ser determinado, é... você tem que ter, tem que ser, sempre pensar no coletivo, sempre pensar. Eu acho que um dos meus grandes erros da minha vida é sempre pensar no coletivo. E isso aí isso não é uma virtude não, isso é um defeito! Eu coloco assim, que seja um defeito mesmo. Muitas das vezes eu já tive falas assim, a gente tem muita gente e eu sempre falei que eu “tô” no movimento indígena porque eu amo que eu faço, tá na minha pele, tá no meu sangue e isso para mim é muito forte! por isso que eu disse que ser liderança não é algo que a gente aprende numa escola, e aí eu posso “ta” sendo, talvez, até sendo ignorante tá falando isso, mas é algo que você sente, é algo que move, é algo que te provoca, te instiga pra “ta” nisso, sabe! é um pouco isso, é um monte coisas, é diferente falar isso (Simone Karipuna).

Verificamos que existe uma principiologia no percurso da liderança, valores inegociáveis que devem ser assimilados para evitar eventual corrupção ou envolvimento externos que prejudiquem seu povo. Nessa linha, o respeito e comprometimento com sua coletividade seria esse traço indispensável.

Outro aspecto por ela destacado como elemento importante para a construção da liderança é pluralizar sua pauta, ou seja, participar de diversas reuniões promovidas pelo movimento social indígena e se apropriar das demandas atuais e relevantes. Inferimos que

a liderança não existe por si só, mas em razão do movimento social ou da comunidade envolvida. É no seu interesse que deve atuar pautado(a) pelo respeito, capacidade de dialogar e estar aberto ao novo.

Por fim, ela traz uma observação pessoal de que:

[...] enquanto liderança que estamos aqui diariamente, lutando, pensando no coletivo, mas também a gente pensa no futuro, o futuro “ta” logo ali e nós precisamos de nós lideranças. Por isso que a gente tem que ter o olhar e pensar estrategicamente, eu falei aqui durante a nossa entrevista, que a gente “ta” com uma rede de mulheres indígenas, e que muitas das vezes a luta é árdua, e que a gente não para, são várias agendas, mas a ideia também é trazer outras mulheres pra que assuma esse espaço. Porque eu falo para as mulheres, as mulheres tem um papel fundamental no processo, elas pensam para agora, para depois, e para muito mais. E eu reforço aqui que a coletividade, o respeito, o diálogo precisa sempre ser mantido; a partir do momento que a gente concilia essas formas próprias, de como a gente lida com todas as dificuldades, e que a gente sofre diariamente, que a gente consegue colocar isso, para que venha como fortalecimento, para que a gente venha, para que seja construído, não só nós aqui em Macapá, mas sim com nossas bases, ser e ter a atuação que hoje nós temos. Porque a gente utiliza todos os meios necessários para que se mantenha a união, para que se mantenha o diálogo, para que se mantenha o respeito (Simone Karipuna).

Outro aspecto deve ser ressaltado no tocante à fala do Indígena Demétrio Tiriyo. Segundo a liderança, o interessado deve pautar-se pelo caminho da presteza, isto é, mostrar-se presente, ocupar gradativamente espaços onde o coletivo permita a discussão ou possa contribuir e interessar-se genuinamente pelas demandas de seu povo. Nesse mesmo sentido opinam os indígenas Paulo Negreiros e Cecília Apalay.

Conclui Paulo Negreiros que, no contexto indígena, é indispensável que em seu percurso entenda a necessidade de construir consenso. Diferentemente de outros sistemas, no trato dentro do movimento social indígena e da comunidade não se concebe a decisão de caráter unilateral, o líder deve ouvir os demais membros daquele coletivo.

Ao tratar do questionamento, para além de um caminho ou trajeto a ser seguido, os entrevistados ressaltam que intimamente ao percurso está ligado o desenvolvimento de competências. Não haveria um trajeto linear, a existência de um roteiro fixo esvaziaria a complexidade e a profundidade necessárias à formação da liderança. Como ponto central está a proatividade e a participação. Vincula-se a ideia de luta à construção do perfil do líder. Nesse sentido, a liderança é constituída em movimento e no próprio trajeto, incorporando a sua personalidade elementos e ferramentas de acordo com as necessidades que surgirem.

Ouvir os mais velhos e espelhar-se nos exemplos de sua comunidade é a postura esperada, mas foi apenas com a ação e a participação que essas lideranças se consolidaram como tal. A inexistência de um roteiro fixo não afasta a importância dos relatos, na medida em que se extraem pontos comuns das narrativas como a observação, o interesse, a construção de um amor a sua coletividade, desenvolver a capacidade de gestão de grupo e organização, pensar em seu coletivo despojado de objetivos individualistas, construção de uma relação de confiança, presteza, a habilidade de considerar a diversidade de opiniões e a assunção de responsabilidades. Todos esses predicados surgem por meio da participação e convivência próxima com as lideranças da época. Portanto, o percurso virtuoso para a construção de uma liderança é a participação.

Da análise dos relatos percebemos a complementariedade entre as modalidades educacionais. Sendo constatado, preliminarmente, pela fala das lideranças que a educação não escolar indígena (informal e não formal) constitui fator preponderante na construção de habilidades para o efetivo desempenho da função de liderança. As contribuições da educação escolar serão enfrentadas nos tópicos adiante.

Importante essa constatação, tendo em vista que, de maneira geral, a aprendizagem fora de um contexto escolar costuma ser percebida como uma categoria excedente, constituindo um modelo residual. Nessa linha, os resultados mostram o contrário, tendo em vista que parcela substancial do conhecimento necessário à sobrevivência e à autonomia é assimilado no trato das relações familiares e no convívio em sociedade (D'ANGELIS, 2012; MENEZES et. al., 2019; SCHUGURENSKY, 2012).

Essa educação fora do contexto escolar, em especial pela perspectiva da Educação Informal, caracteriza-se também pela sua espontaneidade, ou seja, o repasse de conhecimento de maneira não deliberada. Destaque-se que a educação não escolar realizada por Organizações Não-Governamentais ou no seio do movimento social indígena está relacionada à perspectiva educacional Não Formal, que pode ou não ser marcada pela premeditação, já que em alguns casos há o planejamento para a realização de formações específicas, mas sem os moldes estáticos e avaliativos do modelo escolar (SCHUGURENSKY, 2012).

A educação escolar, no que pertine a formação intercultural, agrega uma série de valores que não podem ser deixados de lado. Entretanto, quando buscamos a educação na acepção formal na fala das lideranças acima, constata-se seu caráter funcional e acessório, na medida em que muito mais contribui para o trato com a sociedade envolvente do que

propriamente cria o líder. Outro elemento interessante é a importância da figura do professor para incentivar e servir de modelo de conduta para as pretensas lideranças.

Conquanto os relatos acima mencionados referentes a condição de ser/considerar-se liderança permitam, preliminarmente, essas inferências quanto a educação e modalidades educacionais, passamos ao estudo pontual das narrativas relacionadas as espécies de educação especificando as respectivas categorias.

3.2.2 “Educação Escolar e Representatividade”

Quanto a indagação acerca da contribuição escolar (“a escola contribuiu para seu interesse em representar sua etnia? Você estudou ou aprendeu algo que te incentivasse a ser uma liderança indígena ou conheceu alguém na escola que influenciou você?”) foram ouvidas as 06 lideranças e, apesar de todas afirmarem ser um instituto importante de maneira geral, apenas 04 entendem de modo expresso que foi relevante para formação de lideranças.

Extraímos dos relatos que para todos(as) os(as) indígenas houve uma contribuição em suas formações na escola. Ainda que não seja decisiva, a educação escolar somou-se às demais modalidades educacionais vivenciadas na constituição do perfil e das habilidades da liderança. Pelo que se verifica das narrativas, as lideranças afirmam que Educação Formal foi valiosa para a sua formação, representando uma ferramenta a serviço da coletividade indígena, constituindo instrumento que possibilita um diálogo verdadeiro e claro com a sociedade envolvente.

A educação escolar indígena passou por amplos processos de transformação e atualmente é reconhecida pela legislação vigente e estruturada de modo a ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Segundo Medeiros (2012, p. 3),

Cada povo deve ter o direito de pensar a sua escola. Diferente do que historicamente aconteceu na escolarização indígena e mesmo na ocidental, que sempre buscou homogeneizar as pessoas, a escola indígena específica e diferenciada vem com uma proposta inovadora de respeito às diferenças.

Passando para a análise das narrativas, de início há a constatação de que os povos indígenas dão grande importância à educação escolar e ao ensino formal típico da sociedade envolvente. A relevância do modelo escolarizado é demonstrada tanto pela opinião da maioria das lideranças entrevistadas quanto pelas suas narrativas acerca das percepções do seu povo (BONIN, 2012; MUNDURUKU, 2012).

Conforme o(a) indígena(a) 01:

[...] a educação escolar indígena é muito importante, ne! Assim como é a educação indígena, a educação escolar ajuda muito na formação, até porque, aqui na nossa comunidade, a nossa língua materna é a língua Khéoul, então a gente fala pouco a língua portuguesa, ne! Apenas com as pessoas que vem de fora. Então, o ensino escolar, ele nos ensinou, na verdade, a falar a língua portuguesa a aprender a ler, entender a saber lidar com documentação, saber fazer a documentação reivindicando direitos, lê a constituição. Então a educação escolar é muito importante na formação de uma liderança indígena. Até porque, para lidar com a situação atual, tem que saber ler e escrever direito, ne!

“Tive vários professores que me incentivaram bastante, principalmente os professores indígenas [...] na escola os professores viam muito essa questão de eu falar o português, de eu explicar, impor minhas ideias, discutir as coisas em sala de aula”.

Diante das manifestações do(a) indígena(a) 01, verificamos que, muito mais do que um apoio de cunho epistemológico, na interação em âmbito escolar predominava o ensino de habilidades instrumentais não indígenas e o estímulo ao desempenho das funções de representação ainda que não necessariamente ensinasse a ser um líder.

Kutanã Waiana promove o mesmo direcionamento, tratando da relação com seus professores. Ele destaca o incentivo que invariavelmente consistia em conselhos para assumir a função de professor indígena. Sobre o estímulo promovido pelos professores, ele informa que *“ele falava ali outras coisas de formação, mas ele não falava de eu ser liderança, ne! Ele falava que pra formação de professor, pra dar aula, ou para ser técnico de enfermagem, então só isso”.*

Em um segundo momento surge a ideia de incentivar a ser liderança, sem, contudo, promover o repasse de saberes para desempenhar a função. Era basicamente a criação de uma carga de responsabilidade perante seu coletivo de modo genérico. Pelo relato notamos de modo destacado o estímulo para assumir o papel de líder.

Consoante o Indígena Kutanã Waiana:

[...] olha! na época, o meu professor falecido me disse assim: olha você tem que ser... alguém de vocês tem que ser líder para representar vocês, ele sempre falava para a gente, na época quando eu era bem jovem, ele disse assim para a gente: olha, eu não quero que os não indígenas sejam resto da vida de vocês professor de vocês, como é que chama? os enfermeiros, eu quero que a partir daqui, vocês vão ter que estudar, escolher a área de vocês, representar povos de vocês, eu quero que você se torne Professor formado tudo mais né, e aí quem me incentivou mais para “mim” chegar aqui, primeiro foi meu pai né, ele disse: olha você tem que ser assim, você não pode, na época ele explicou para mim, na época eu tinha oportunidade, o pessoal da FAB queria me levar pra formação, para “mim” estudar, mas seu avô não permitiu para eu estudar,

então hoje eu estou nessa situação, e eu vou te dar essa liberdade para você aprender, eu sei que você vai passar várias dificuldades mas eu quero que o resultado vai ser bem melhor para nós, né!

O entrevistado tem certa dificuldade em expressar a importância concreta da educação escolar. Pelos relatos dois fatores se destacam. O primeiro é o incentivo, isto é, os professores tinham esse papel de estimular os jovens a assumir a responsabilidade perante seu povo e moldar-se para futuramente ocupar posição de regência e centralidade na comunidade.

Outro elemento é comportamental, ou seja, a postura dos docentes era objeto de espelhamento, uma referência atitudinal que indiretamente lecionava aos jovens como portar-se e articular-se em eventos ou momentos de fala ao público. Dentro desse fator postural tem relevante função a oratória, elemento cultural da coletividade indígena, que acabava por ser aprimorado no contexto escolar de uma educação intercultural, diferenciada e específica (LUCIANO, 2006).

A Indígena Simone Karipuna, apesar de entender a importância da educação escolar, destaca que a Educação Não Formal foi preponderante em sua formação, isto é, o fato de seguir líderes e acompanhar as pautas e reuniões do movimento social indígena. Assim, ela se posiciona no sentido de que a escola, em especial o ensino diferenciado, “*tem um papel super grandioso que, ela nos forma, né! Ela traz um conhecimento que a gente não consegue encontrar dentro do nosso território, e o que era complicado um pouco na época*”.

E conclui:

[...] não tinha uma discussão para que houvesse o ensino diferenciado para dentro do território. Hoje não, hoje graças a deus através de muitas lutas já tem esse olhar, a gente já consegue contemplar professores indígenas, a aula é em nossa língua, né! Tem toda uma questão e eu atribuo a minha liderança, muito a esse aprendizado que eu tive com o meu avô, com a minha mãe, meu pai, eu atribuo muito a isso. Logico que houve, de certa forma, contribuições trazidas dentro desse contexto escolar, mas eu atrelo isso ao meu início de acompanhamento dos meus líderes.

Aqui, novamente, há um posicionamento pela diversidade de modalidades educacionais na formação da liderança. Simone Karipuna relata que a educação escolar teve sua parcela de contribuição, mas que decisivamente a convivência com lideranças foi o fator que promoveu o início e sustentou sua permanência dentro do movimento social.

Quando se fala em convivência e logo após se vincula o movimento social, percebe-se expressões de um repasse tradicional de saberes cumulada com um ensino dentro do próprio movimento social, o que nos permite falar em contribuições da Educação Indígena fora do contexto escolar, ou seja, Não Formal e informal (BRUNO, 2014; GOHN, 2014).

O Indígena Demétrio Tiriyo relata que para sua formação foi muito importante conhecer os conceitos não indígenas e aprimorar suas habilidades na cidade. Em sua narrativa a educação da cidade, como ele chama, contribui fornecendo-lhe uma gama de conhecimentos complementares ao de sua aldeia.

A concepção de educação escolar enfatizada é aquela distinta da que movia o paradigma integracionista. Essa concepção escolar vanguardista consagra um panorama de exigência de respeito a organização social indígena bem como aos seus costumes, línguas, crenças e tradições. Por meio da valorização das diferenças, o modelo educacional específico busca seu constante aprimoramento conforme os elementos particulares de cada povo (FONTAN, 2017; LUCIANO, 2006).

Cuida-se de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. Depreendemos da análise das narrativas que mesmo sem conseguirem manifestar de modo expresso qual seria a importância da educação escolar na formação de lideranças, existe um grau de importância na convivência com os professores e na reprodução de seu comportamento, seja na questão da oratória seja na postura e gestão do coletivo durante a interação.

No tocante à fala de Paulo Negreiros, ele declara que *“acho que a escola por si só, eu vou trazer um pouco mais do geral, a escola por si só, ela pro contexto da comunidade indígena, do modo de viver de alguns povos, ela é algo sem sentido”*.

O entrevistado expõe as seguintes razões:

Porque, digamos assim, nada vale o conhecimento científico se ele não tem um reflexo sobre o dia a dia, ne! sobre a atividade prática da comunidade. Então, não adianta, por exemplo, eu estudar química ou física, se eu não conseguir utilizar isso no meu dia a dia, durante a minha pesca, durante a minha caça, durante a minha roça. Então a escola por si só, dentro de uma comunidade, ela não faz sentido se não for pra um projeto, posso dizer, um projeto maior de integração, busca de conhecimento, e nesse mesmo contexto de ocupação de espaços, por exemplo, hoje a gente tem escolas em praticamente todas as comunidades indígenas, ne!
 [...] Então você falar de educação na construção da liderança, ela, ao me ver, é apenas um gatilho, digamos assim, é apenas um estímulo para que, você ali muitas vezes, você pega e se inspira, por exemplo, a partir da visão de um professor, da forma como ele fala, principalmente a questão da oralidade, que num contexto indígena é algo realmente super valorizado, e aí no sentido

realmente bom da palavra, não que a oralidade seja ruim, muito pelo contrário, há uma grande valorização da questão da oralidade, principalmente na construção da liderança indígena, hoje ela se dá através da oralidade, então no ambiente escolar você ter realmente esses espaços, não só para adquirir conhecimentos do contexto não indígena, mas do contexto da própria comunidade.

Nesse contexto, o indígena reforça, em seu entendimento pessoal, que a educação escolar é muito mais um meio ou ferramenta a ser utilizada em benefício dos povos indígenas, não sendo determinante na formação de liderança indígena. Sua percepção tem como fundamento não só sua história de vida, mas também a de parentes vinculados a mesma aldeia.

Não obstante a recorrente dificuldade em expressar a importância prática da educação escolar na formação de lideranças, as narrativas fazem referências ao estímulo por parte dos professores na assunção das responsabilidades correlatas ao papel de líder bem como ao fator comportamental, isto é, um modelo de atitude diante da vida e do coletivo para se espelhar (D'ANGELIS, 2012; LUCIANO, 2006).

Já Cecília Apalay, ao comentar acerca da educação escolar, entende que é importante, pois permite que o indígena e seu povo se relacionem melhor com a sociedade não indígena e possibilita compreender as reais intenções daqueles que tratam com a coletividade indígena.

Ademais, essa proeminência do modelo educacional estatal não se restringe a educação escolar, avançando para a formação acadêmica em sentido amplo. O indígena formado e graduado goza de grande prestígio diante de sua comunidade, servindo de exemplo e sendo admirado pelos seus parentes.

Lembre-se que no processo de transmissão de conhecimentos tradicionais, a educação escolar indígena ambiciona objetivos mais amplos. É na escola que toda a juventude indígena é municiada com os saberes e conhecimentos de outras comunidades indígenas, outras etnias e do próprio conhecimento produzido pela sociedade envolvente não indígena. Há, também, uma contribuição para a atuação autônoma junto as instâncias da sociedade envolvente (D'ANGELIS, 2012; SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Portanto, nessa perspectiva, o instituto da educação escolar indígena e a própria escola indígena devem ser valorizados como instrumentos aptos a permitir que se compreenda a vida fora da aldeia bem como que se tome conhecimento das ferramentas e tecnologias que lhes sejam úteis. “Em termos gerais, a educação escolar indígena é o campo de política pública para os povos indígenas que mais avançou no país,

principalmente na oferta das séries iniciais, alcançando quase todas as aldeias indígenas”. Isso não significa que não persistam problemas (LUCIANO, 2013, p. 3).

Nesse ponto, destaque-se que a educação escolar indígena tem sua parcela de contribuição. “É importante que o processo educativo da escola indígena seja orientado por educadores que conheçam a cultura do povo” com o fim de evitar que saberes tradicionais ou especificidades da comunidade sejam desconsiderados nesse processo, sobretudo os processos anteriormente vivenciados pelas crianças e jovens que foram inseridos no contexto escolar (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 55).

Conforme Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 62):

A demanda por escolas indígenas nas comunidades tem como preocupação principal a aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa. Mas ela inclui, além das práticas curriculares que conformam tempos, espaços e relacionamentos específicos da cultura escolar, outros componentes curriculares, dentre eles a história.

Retomando a fala do indígenas, essa admiração e respeito permitem que eles exerçam papéis relevantes junto a seu povo, podendo alcançar o status de liderança. Das falas e narrativas apresentadas verificamos que há a possibilidade do indígena, diante do respeito e prestígio adquiridos, tornar-se uma liderança. Contudo, não é a simples conclusão da formação acadêmica ou escolar que o torna liderança (BONIN, 2012; LUCIANO, 2006; MUNDURUKU, 2012).

Quando questionados sobre a importância da educação escolar no processo de formação de lideranças, apesar da maioria dos indígenas se posicionar pela relevância, não identificaram o fornecimento de saberes ou conhecimentos que contribuíram para a sua função. Conforme mencionado, o ponto central de destaque presente nas falas é a figura do professor como sujeito que incentiva e demonstra a necessidade de se assumir a posição de representante de seu povo.

Da análise dos relatos apreendemos que a maioria julga importante para formação pessoal e técnica, servindo como um recurso para aprimorar a relação com o poder público. Seria, por conseguinte, uma ferramenta a serviço dos povos indígenas no sentido de permitir o real entendimento da dinâmica da sociedade envolvente e possibilitar um diálogo claro, consciente e informado com o poder público e demais setores da sociedade civil.

Para além disso, no contexto escolar a figura do professor gozaria de centralidade quando se analisa a formação de lideranças. O primeiro contributo é o incentivo, isto é,

os professores tinham esse papel de estimular os jovens a assumir a responsabilidade perante seu povo e moldar-se para futuramente ocupar posição de regência e centralidade na comunidade.

Outro contributo é comportamental, ou seja, a postura dos docentes era objeto de espelhamento, uma referência atitudinal que indiretamente lecionava aos jovens como portar-se e articular-se em eventos ou momentos de fala ao público. Quando falamos nesse componente postural, é indispensável mencionar o traço cultural típico dos povos indígenas, a oralidade.

Pela importância da oralidade, constatamos outra contribuição da educação escolar, o refinamento da oratória, somando e qualificando a formação da liderança indígena. Ademais, é justamente isso que a educação escolar indígena, associada aos predicados da especificidade, interculturalidade e caráter diferenciado pretende, a promoção do desenvolvimento pessoal técnico bem como a construção de autonomia.

Nessa linha, necessária a adoção de uma perspectiva de aprendizagem como sendo “um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais.”. Compreendendo-se a educação e o aprendizado de modo amplo, pode-se entender que as diversas modalidades educacionais contribuem cada uma ao seu modo para o desempenho da função de liderança (GOHN, 2014, p. 39).

Constatamos também que a despeito das lideranças considerarem importante a Educação Formal, leia-se, educação escolar indígena, não conseguiram explicitar os motivos nem demonstrar de maneira categórica sua relevância. É possível perceber que há um certo respeito para quem conclui todo o processo educacional escolar e também quem ingressa no ensino superior.

Conquanto se possa extrair a importância dos professores, não apenas incentivando ou orientando, mas também pelo seu exemplo e forma de repassar o conteúdo, não podemos deixar de consignar que é latente a ausência de elementos expressos, a partir das falas dos entrevistados, referentes a importância da educação escolar na formação de lideranças, em especial no que pertine às disciplinas, ao conteúdo e à organização curricular de modo geral.

A proposta de educação diferenciada, intercultural e específica, apesar de sua grande valorização como modelo para educação escolar indígena esteve ausente dos destaques nas narrativas indígenas. Pelas falas, o que se percebe de modo explícito é sua importância para possibilitar maior comunicação com a sociedade envolvente, ou seja,

um caráter instrumental. Também se nota seu papel na preservação dos registros culturais específicos de cada etnia.

As lideranças também destacam que seus professores foram grandes incentivadores no engajamento e participação política, reforçando a necessidade de assumir o papel de comando ou ao menos o valor de contribuir com sua coletividade. Esse incentivo, ao que se infere das narrativas, era algo episódico e despido de qualquer formalidade.

De maneira complementar, extrai-se da educação escolar indígena sua função pedagógica relacional e atitudinal. O espelhamento e modelagem da postura e atitude do professor permitiram a construção de um perfil próprio de atuação de cada liderança. A admiração e prestígio dos quais a figura do professor ou da professora goza diante da comunidade indígena são fatores que ganham relevo quando se busca referências e exemplos de modos de atuação.

Essa posição de destaque dos professores e professoras indígenas, consoante as narrativas, permitem a gestão e administração dentro do núcleo escolar bem como atribuem credibilidade e seriedade a sua fala e argumentação diante da comunidade legitimando seus discursos e posicionamentos.

3.2.3 “Educação Informal e Formação de Liderança”

Preliminarmente, mencione-se que ante a categoria constituída a partir das narrativas, foram associados dois questionamentos para o seu desenvolvimento. Por meio da categorização por afinidade, neste terceiro tópico serão enfrentadas as perguntas 04 e 05 que dialogam com a categoria “educação informal e formação de liderança”.

Neste tópico nos interessam as impressões e vivências decorrentes da Educação Indígena, isto é, educação não escolar. O foco é, especificamente, a categoria informal de educação. Marcada pela espontaneidade e pouca visibilidade, cuida-se de aprendizagem associada à prática e ao fazer com íntima relação ao processo de socialização (ARANHA, 2006; BROUGÈRE, 2012; GOHN, 2006).

Quando questionados acerca da influência familiar (“Qual a influência de sua família na sua atuação como liderança indígena?”), foram ouvidas as 06 lideranças e todas as 06 apresentaram alguma contribuição sob a perspectiva familiar em sentido amplo. Foram narradas pelos entrevistados participações diretas e indiretas de seus entes familiares. Direta na medida em que incentivavam e explicavam o processo de

representação de seu povo. Já a participação indireta seria a influência pelo exemplo e pela prática que observavam nos mais antigos e experientes líderes indígenas.

Janina dos Santos abordou a importância dos pais e da avó em sua formação e no incentivo à luta. Por acompanhar o trabalho dos pais, ele cacique e ela professora, a entrevistada compreendeu a importância de um trabalho contínuo e comprometido com sua comunidade. Notamos que não foi algo imposto, mas muito natural diante da empatia e preocupação com seu povo.

Segundo o(a) indígena(a) 01:

[...] a minha família me influencia bastante, ne! Como eu falei antes, meu pai foi uma liderança aqui da comunidade, então ele foi cacique durante uns dez anos, ele trabalhava na saúde, então ele sempre teve muito assim, ele sempre foi uma liderança ativa aqui dentro da minha comunidade, minha mãe também é professora, ela é professora há uns 30 anos, umas das primeiras professoras aqui da minha comunidade, então me incentivou bastante também. Minha avó materna foi uma grande liderança com relação ao movimento de mulheres da minha região. Então eles me incentivaram bastante, principalmente ela, pelo fato de, nas nossas comunidades, eram muito poucas lideranças mulheres, sempre foram homens, ne! Sempre foram espaços, assim, dominados por homem. Então eu tive muito incentivo, sim, da minha família.

A influência familiar é uma constante nas falas apresentadas, o primeiro questionamento fica adstrito a esse contexto, de modo que os estímulos e interferências externos ao seio familiar serão mais bem estudados a partir do próximo questionamento. Deprendemos da narrativa que o fator hereditário e a existência de lideranças no núcleo familiar constituem fatores relevantes na construção de uma nova liderança.

Ainda sobre a questão da influência familiar, Kutanã Waiana explica que o papel de seu pai e avô, segundo ele:

[...] meu pai era o fundador da Aldeia, junto com meu avô, e ele era vice Cacique. E aí ele assumiu a presidência da associação na época, e ele me incentivou, aí teve problema de gestão, na época, que não indígena fez problema, né! A partir daí que ele disse para mim “olha, tivemos problema na associação, eu quero que você estude para que nunca aconteça mais com nossa associação, futuramente, né! E por isso, que hoje nós temos, eu acho que 10/11 anos, eu estou com 10/11 anos dentro da associação agora, aí nunca mudou, nem tive problema, e meu pai sempre falava, é isso que eu te falei, eu tenho orgulho de você, porque até agora a associação não tem nenhum problema, aí fiquei muito assim, né! aí partir daí, o povo também tem essa credibilidade, olha essas pessoas levaram muito em diante a associação, quero que vocês continuem tudo mais, então é assim né, mas tem outros parentes que querem assumir também, mas quem delibera mesmo, quem é soberano, é a assembleia né, unidades indígenas.

Simone Karipuna entende que houve grande influência familiar, em especial de seu avô, no qual se espelhava pela capacidade de ouvir, liderar e o carisma. Por meio de uma abordagem alegre e descontraída seu avô conseguia fazer uma harmoniosa gestão do grupo para atender a grandes pautas da época. Em suas palavras:

Olha... o que eu assim tento trazer muito na minha atuação, é que o meu avô era irreverente, ele era uma pessoa que tentava fazer com que, por mais que houvesse dificuldade, né! ele fazia as pessoas rirem, né! ele gostava de fazer o ambiente ser apropriado para que ocorresse o diálogo, para que as coisas fluíssem, sabe! Eu lembro que no início eu, no início, eu ficava pensando... muita das vezes meu avô chegava e tirava, falava umas coisas e as pessoas riam, sabe! E aí eu ficava chateada porque eu achava que eles estavam rindo do meu avô, ou “tava” achando que não “tavam” levando ele a sério. Assim, eu observo isso pra mim, que eu coloquei pra mim enquanto liderança, às vezes, quando eu vejo que ta muito tenso, eu puxo uma brincadeira, e eu sei que essa dinâmica da certo! eu aprendi com meu avô (Simone Karipuna).

Ela relata que sua família foi muito importante em sua formação, mas que a contribuição do movimento social indígena foi decisiva e inegável. Conforme seu relato:

Quando você tá participando das agendas, de você ir, e olha só a cabecinha de uma criança, né! De “ta” ali acompanhando, observando tudo, tudo é novidade! As falas, muita das vezes, o posicionamento de algumas lideranças com uma forma bem incisiva nas falas. Mas também eu sei que o dia a dia também dentro do território, dentro da minha aldeia me ajudou, sabe! Muito! Me ajudou muito porque eu pude ser criança também, e eu falo que toda criança, se pudesse ter a oportunidade de ser criança, como eu tive, ter uma infância que eu tive, tipo, eu era muito sapeca... Então seria muito feliz, porque o que a gente percebe é muita das vezes, a criança não aprende ser criança, né! Ainda mais nessa era da tecnologia, enfim...

Constatamos da narrativa de Demétrio Tiriyo que a influência e o incentivo oriundos de sua família foram importantes e decisivos em sua trajetória. É marcante a participação de seu pai, na medida em que, para exemplificar ou contextualizar sua fala, ele sempre recorre aos ensinamentos paternos.

Aqui é perceptível a manifestação da definição de Educação Informal trazido nas seções anteriores e no início desse tópico. A lição, a convivência, o respeito a autoridade dentro da comunidade, o ouvir atentamente são componentes presentes em todas as narrativas apresentadas.

Ainda sobre o Indígena Demétrio Tiriyo, seu pai aconselhava a evitar o confronto e agir com maturidade no seio da comunidade. Conforme o entrevistado:

[...] meu pai falou “ tu vai ter que engolir todos os problemas, depois isso não vai fugir problema pois você foi escolhido para resolver isso, então meu pai falava sempre isso para mim, então é muito importante para ser uma

liderança, porque se você vai ficar como criança, falar coisas besteira como “nossa” governo tá falando agora, né! presidente ele é igual criança, falar coisa tipo “gripezinho” isso não pode ser liderança, tu não pode falar qualquer coisa, você é uma liderança muito importante. Então se alguém falar alguma coisa, melhor não falar nada! Pense primeiro para poder responder a resposta, o que a comunidade quer, entendeu?!, durante briga tu não pode responder, você tem que ficar calma “olha, não, cancela agora a reunião! Eu posso te responder amanhã, outro dia” isso vai também... você vai ser muito importante, porque a comunidade você parece como um pai, entendeu!? para tudo, entendeu! assim me tornei liderança, isso muito importante, ali eles não podem ficar insatisfeitos rápido, entendeu! A liderança vai engolir todos os “problema” e depois resolver, então se você conseguir resolver isso você vai ser boa liderança, assim meu pai falava. [...] isso é importante as pessoas ouvirem também para se tornar líder

Na percepção de Demétrio Tiriyo, a influência de seu pai foi decisiva, sendo, inclusive, elementar na melhora de sua oratória. Segundo ele:

Meu pai é forte, ele é muito forte! quando eu vejo meu pai falando, eu aprendi também com ele, é verdade, meu pai falou isso... ele tá correto, as lideranças indígenas fala assim, então, eu copieei isso também, como falar, né! então isso é muito importante, porque aprendi que tudo isso é líder!

No que pertine às percepções do Indígena Paulo Negreiros, ele narra o papel de seu avô e sua tia na sua relação de pertencimento ao movimento social indígena e sua identificação com determinada aldeia. A influência aqui se manifesta pelo respeito a história e legado de seu avô bem como a participação e protagonismo de seus tios na luta pela preservação de direitos. Tanto os conselhos quanto a postura funcionaram como estimulantes do traço de sua personalidade, voltado à gestão de grupo e à assunção do protagonismo.

Informa Paulo Negreiros que:

[...] o meu avô foi uma liderança, um dos fundadores da aldeia Manga que é a maior aldeia da terra indígena do Oiapoque, aldeia da comunidade Estrela que é a aldeia com a qual eu me identifico. E assim, todo esse caminhar dele sempre foi muito lembrado, muito valorizado, né! está em livros, então querendo ou não, acaba não só influenciando, né! sobre também a nossa vontade de continuar com essa trajetória e a concretizar os planos que foram iniciados por eles, como também de maneira reflexa, digamos assim, aqui toda caminhada dele refletiu sobre a sua descendência, os filhos, os netos, e hoje assim tô falando dos parentes no sentido estrito, é meio complicado, meu avô teve 22 filhos, então só de tio eu tenho tios que eu nem conheço, alguns são caciques hoje, são lideranças também e não deixam de ser uma inspiração, um estímulo, digamos assim, para a gente continuar com essa caminhada
[...] a minha tia que a Creuza dos Santos, que é cacique da Aldeia Ahumã, meu tio, Luciano dos Santos, que é ex cacique da aldeia Manga também são pessoas que, no momento em que eu retornei para trabalhar aqui na minha região, foram pessoas que me valorizam, não apenas como coordenador, servidor da FUNAI, mas me valorizaram enquanto indígena, enquanto liderança, e através deles os outros cacique, as outras lideranças passaram a

ter o mesmo olhar. Porque é diferente eu chegar lá e me afirmar enquanto liderança, ou impor a minha fala, no meu caso, especificamente, essa consideração, essa valorização sobre o meu posicionamento, ela veio através de outras pessoas, né! pessoas que já me conheciam desde a minha infância e que a partir, como eu posso dizer, eles reafirmaram a questão do meu pertencimento e do reconhecimento.

Essas lideranças também influenciaram na retomada de seu espaço no movimento social indígena, já que havia passado muitos anos longe da terra indígena e de seus parentes. Conforme o Indígena Paulo Negreiros:

[...] no meu regresso, devido essa questão da minha longa ausência, não só de dentro da comunidade, mas devido a morar em Macapá a alguns anos, e mais essa minha não participação das reuniões do movimento indígena em si, ela causou estranheza no momento do meu regresso, inclusive, pôs em dúvida a minha etnicidade. Então quando eu falo que essas lideranças foram importantes, foi porque foram pessoas que realmente estavam do meu lado ali, afirmavam, né! reconheciam sim, falavam é meu sobrinho, eu conheço e sei que ele fará um trabalho comprometido, então a partir desse laço familiar direto, ele acabou se irradiando para outras lideranças.

Interessante, também, o relato da Indígena Cecília Apalay que ao mesmo tempo em que tinha estímulo do pai, era controlada por outros parentes pelo fato de ser mulher e possuir um perfil extrovertido. Ela foi amplamente orientada por figuras fora do seu contexto familiar conforme será apresentado no tópico a seguir.

Conforme a indígena:

[...] meu pai ficava preocupado na época, minha mãe também, principalmente minha mãe, que não aceitava minha interação com mais velhos né! mas eu gostava! aí depois, quando eu já tinha 12 anos, meu pai começou a conversar comigo, porque era estranho, né! pra eles. Só que eu continuei, né! e aí depois, 1984, meu pai me incentivou para que eu estudasse, né! Para que eu possa ter esse conhecimento “científica” que não é nossa cultura, né! porque a nossa cultura nós temos também, aí ele falava assim “minha filha, você tem que estudar porque no futuro vai ser diferente para nós, né! não vai ser como hoje em dia, hoje em dia nós temos ainda o apoio da FUNAI, assistencialismo né! ele falava isso! não sei da onde ele tirava esses conhecimentos; até hoje eu fico me perguntando: onde será que meu pai teve essa ideia? e meu pai, ele me incentivava, não só eu, meus irmãos também. Meus irmãos mais velhos, só que na época o estudo não era tão importante pra mais velhos, né! Só que meu pai, que na época ele se preocupava, na época ele foi criticado pelo cacique geral (Cecília Apalay).

Notamos, portanto, no que tange o mencionado questionamento, que em todos os casos há a participação de parentes próximos que contribuem direta ou indiretamente, voluntária ou involuntariamente com a formação das lideranças. Desde o incentivo até a modalidade mais informal de repasse de saberes: a experiência.

Essa Educação Informal se caracteriza justamente por ser pouco visível inserindo-se espontaneamente na rotina da coletividade, neste caso, a indígena. Saliente-se que a aprendizagem informal está associada à prática e ao fazer, de modo que as noções de participação e pertencimento se mostram como elementos constantes desse contexto de aprendizado (ARANHA, 2007; BROUGÈRE, 2012).

Nela é inexistente a ideia de finalidade anteriormente projetada, enquadrando-se na percepção de um processo permanente que acontece dentro de relações interpessoais, situando-se no campo dos sentimentos, do pertencimento e do rito de socialização como resultado de uma rede de troca de saberes universal (BRANDÃO, 1985; GOHN, 2006).

Assim, é de se constatar como é marcante a manifestação e a influência da Educação Informal dentro do contexto indígena e o quanto ela é valorizada por esta coletividade. O repasse espontâneo e cotidiano de saberes agrega valores e atitudes aos potenciais líderes, bem como reforça os laços com sua coletividade.

Ampliando a indagação, na oportunidade também se questionou aos indígenas acerca da existência de referências além da família (“Outras pessoas da comunidade foram importantes para sua participação como representante de sua etnia?”). Buscamos, portanto, referências sobre a Educação Informal comunitária. Ouvidas as 06 lideranças, todas apresentaram relatos que envolvem indivíduos alheios ao seio familiar que contribuíram em sua trajetória como liderança.

Percebe-se pela dinâmica estabelecida que é comum os mais velhos/experientes observarem atentamente os perfis e personalidades na comunidade e, a partir dessa percepção, incentivar a construção de um perfil de líder. Esse incentivo é acompanhado de conselhos e do reforço acerca da necessidade de continuidade da mobilização. Em todas as falas é comum que se toque na ideia de “representar seu povo”, “continuar o trabalho” e “lutar por sua comunidade”.

Portanto, para além das relações diretas de parentesco, Janina dos Santos informa que:

Os anciãos daqui da minha comunidade, as pessoas mais velhas, eles sempre me incentivaram muito. Incentivaram muito a juventude a tomar a frente, pelo fato, como eu havia falado a questão de entender a situação, de saber ler e escrever direitinho. Então eles sempre incentivaram muita gente a tomar a frente nas nossas comunidades. Tem vários anciãos nossos que foram lideranças durante 20, 10, 15 anos. Então eles sempre incentivaram a gente, nossos pajés, nossos avós. Assim como eles incentivam a gente a manter nossa cultura, ensina também a lutar por nosso espaço, a lutar pela nossa comunidade, a procurar melhoria pra nossa comunidade.

Ela prossegue trazendo a contribuição de indígenas e não indígenas:

[...] várias lideranças que hoje, maioria deles já morreu, alguns que não participam mais, mas lideranças antigas como eu falei, eu citei a minha avó ela era uma das mulheres que chegava numa assembleia, pegava um turbante e falava na frente, ne! um ancião nosso daqui o finado Iaparrá e outras anciãos de outras comunidades, ne! O Sr Luciano ele foi uma grande liderança da aldeia do Manga, eu gostava de ouvir as palavras dele falando na frente. O padre Nelo também que sempre participou das nossas assembleias. Então, são várias pessoas, o Sr Lodi da aldeia Galibi, então esses anciões são muito importantes; e outras lideranças mulheres, tipo dona Verônica que é uma liderança mulher, dona Creusa, que foram umas das primeiras mulheres lideranças, então elas me incentivam bastante (Janina dos Santos).

Assim, inferimos que as contribuições de indígenas do próprio povo e incentivos externos ao núcleo familiar vêm de diversas fontes não apenas da liderança da região, mas de indígenas e colaboradores que interagem e participam da vivência em terra indígena.

Nessa linha também é a narrativa do Indígena Kutanã Waiana que contou com o estímulo e os ensinamentos de lideranças de sua região bem como de outras regiões do país com quem teve contato em eventos e reuniões promovidas por organizações não governamentais ou pela própria articulação dos povos indígenas, citando como exemplo Kleber Karipuna, Sônia Guajajara, Nara Baré e Ângela Kaxuyana. Ele nos relata que:

[...] inclusive eu aprendi com esse movimento social, né! Eu não vou dizer que “ah! Que esse movimento social não é escola, não” essa é uma coisa muito importante pra vida do ser humano, ne! Pra mim foi muito importante, inclusive eu aprendi no movimento social, pra eu estar aqui nesse momento, eu aprendi olhando as pessoas lutando, como é que eles falavam, ne! Como é que eles começam a iniciar as suas falas, finalizar e tudo mais, pontuar algumas coisas, né! E aí, a partir daí, que eu aprendi, e aprendi falar, aprendi também a aprender como se comportar como liderança indígena, eu acho que é na movimentação indígena a gente aprende muitas coisas (Kutanã Waiana).

A Indígena Simone Karipuna cita uma série de pessoas que contribuíram para sua formação seja com conselhos seja por desempenhar determinado papel em algum caso específico que serviu de paradigma para os demais. Segundo ela:

são muitas pessoas que eu que eu tenho assim, que eu tenho como uma inspiração pra poder caminhar, o Mandela, lógico, meu avô, minha mãe. Eu venho de uma região, sabe! Uma região muito pequena, uma aldeia pequena e aí também, por eu vim de lá, também tendo esse legado, né! Eu tenho meu avô, minha mãe, meus tios, minhas irmãs, né! Eu tenho uma irmã que ela teve um marco muito forte, inclusive na discussão do concurso público específico para os povos indígenas, que ela teve nessa frente, e eu chego a uma pessoa que contribuiu muito pra minha vida, que foi a Estela caripuna, ela era, foi uma pessoa que eu tenho muito, muito respeito, muita admiração por ela.

Também a Priscila Karipuna, são pessoas que eu tenho no meu círculo, né! De espelho de pessoas que tem uma reputação, tem toda uma história que me faz tufar o peito assim, sabe! Igual “aqueles” passarinhos, assim, tentando me bater e sentir que aquelas pessoas me orgulham (Simone Karipuna).

No que pertine aos relatos dos indígenas Demétrio Tiriyo e Paulo Negreiros, constatamos a contribuição de lideranças de outras terras indígenas no Pará, mas também o incentivo de servidores da Fundação Nacional do Índio e organizações não governamentais. Em verdade, não foram propriamente ensinamentos técnicos, mas conselhos informais e breves orientações.

Quanto ao relato de Cecília Apalay acerca de influências fora do contexto familiar:

[...] tinha um senhorzinho, não sei se você chegou a conhecer ele, pai do Macaraputi, né! Ele faleceu, faz muito tempo não, mais ou menos 4 anos que ele faleceu. Ele que cuidou do meu pai quando ele era pequeno ainda, jovem, ne! Um dia ele veio, quando eu assumi associação ele conversou comigo, ele disse assim: minha filha, agora você... eu não aceitava conselho dele, eu sempre coloco isso pros futuros jovens que vão ser líderes, ne! ele falou assim um dia na festa, porque eu gostava de pular, dançar, gritar, era muito... agora eu to mais ou menos, aí ele falou assim “minha filha, agora você é liderança, você agora tem que se comportar como liderança” ele falou assim mesmo.

Segundo ela, ele dizia “‘eu vejo você como criança, filha’ e eu não era, eu já era adulto já, eu acho que eu tinha trinta e poucos anos, 35 anos já. Aí ele falava, ele falou isso uma vez, você tem que se comportar como líderes, você agora é uma liderança”. Ele insistia que a entrevistada era, agora, “representante do seu povo, ele falou isso! ele tinha mais de 80 anos, 80 90 anos, ele tinha vários conhecimentos”.

Prossegue seu relato explicitando que não queria dar ouvidos àquela liderança que a orientava:

Aí eu não queria ouvir, aí um dia eu pedi para minhas colegas, falava assim, falei assim para mulheres: mulheres, vem cá, dá bebida pra aquele senhor porque ele disse que eu tô pulando, to parecendo doída, aí as mulheres foram lá e deram bebida pra ele, né! e depois me arrependi, eu não deveria fazer aquilo lá, né! mas ele não desistiu de mim, no outro dia ele conversou comigo de novo, ele sabia que foi eu que mandei dar bebida pra ele, ele dançou aquele dia, aí ele voltou e me chamou lá, minha filha, vem cá, vem conversar comigo! aí eu fui lá. Foi você que mandou dar caxiri pra mim mas lembra, um dia você vai lembrar que é importante você amadurecer; assim você nunca vai ser representativo, aí falou assim mesmo pra mim. Só depois, quando ele morreu, eu lembrei a mensagem que ele me deu. Realmente para ser líder, você tem que começar a se comportar, ter uma postura, né! porque você já é uma liderança, né! mas eu não queria aceitar, mas depois eu aceitei, tranquilo! é isso! e aqui no meio também teve muita gente que me ajudou para eu me comportar como ser líder, ne! sempre no final de semana, eu com minhas irmãs “gostava” de tomar uma cervejinha, né! Não pode ficar tanto tempo preso.

Os anciões e lideranças mais experientes foram os primeiros a apoiá-la, só depois contou efetivamente com o apoio de sua família. Ela destaca que, na época, não era comum liderança mulher na sua comunidade, o que também gerou estranheza e questionamentos por parte de seu povo.

Consoante as narrativas, a participação e representação, na atualidade, independe de distinção de gênero. Simone Karipuna relata que a “*tomada de decisão é feita através de reuniões [...] onde os homens e as mulheres participam*”. A participação das mulheres foi uma verdadeira conquista, fruto de repetidas tentativas de fazer valer seu direito de voz dentro das reuniões, ainda que houvesse posições contrárias.

Inferimos, consoante as falas da Indígena Cecília Apalay, que as figuras femininas eram silenciadas ou inferiorizadas por não se considerar como um papel da mulher a liderança e a representação do coletivo, sendo subestimada e invisibilizada.

Sobre o apoio das lideranças mais antigas e ensinamentos advindos das reuniões, ela informa que:

Eles sempre conversavam comigo, meu pai ficava preocupado na época, minha mãe também, principalmente minha mãe, que não aceitava minha interação com mais velhos né! mas eu gostava! aí depois, quando eu já tinha 12 anos, meu pai começou a conversar comigo, porque era estranho, né! pra eles. Só que eu continuei, né! e aí depois, 1984, meu pai me incentivou para que eu estudasse, né! Para que eu possa ter esse conhecimento “científica” que não é nossa cultura, né! porque a nossa cultura nós temos também, aí ele falava assim “minha filha, você tem que estudar porque no futuro vai ser diferente para nós, né!

Nesse ponto, relevante resgatar o debate acerca da educação e a vida cotidiana. Enquanto ato marcado pela voluntariedade, a aprendizagem é realizada por meio de uma interação constante entre sujeitos e em um contexto específico instituído. Apesar de voluntário, cuida-se de processo que pode ser consciente ou inconsciente (LIMA et al, 2019).

Diante da possibilidade de ser premeditado (demandar deliberação prévia) ou não, entendemos que o fenômeno educacional pode se manifestar de variadas formas. Quando se menciona a influência de familiares na formação de lideranças indígenas nas narrativas apresentadas, infere-se a tentativa de aconselhar e ensinar de modo natural, muito mais movido pela boa vontade e interesse genuíno em beneficiar os mais jovens.

Extraímos das percepções das lideranças que os ensinamentos são majoritariamente de cunho prático baseados na experiência (“*saber ouvir*”; “*melhorar postura*”; “*não reagir como criança*”; “*não acreditar em tudo que dizem*”; “*não se*

comprometer com algo que não é de sua competência”). O fato de tais conhecimentos ou experiências serem baseados no senso comum das lideranças anteriores não desvaloriza ou desmerece tais saberes. Ao contrário, fortalece a ancestralidade que aproxima as gerações.

Percebe-se, ainda, que a Educação Informal, no contexto indígena e na percepção dessa coletividade, pode ser algo com margem de formalismo, já que dentro da comunidade há um local de formalidade, isto é, estão consolidadas em seus costumes determinadas ritualísticas de cunho educacional. Note-se, contudo, que a aceção de Educação Formal que constitui opção teórica desta pesquisa é aquela fruto da sociedade envolvente, positivada, prevista em lei posta estabelecida pelo Estado.

Vale lembrar que a hierarquização dos saberes é objeto de questionamentos, principalmente pelo fato de contribuir para a perpetuação de um *status quo*, ou seja, dos conhecimentos considerados válidos. Colocadas à margem do conhecimento formal válido e reconhecido, as aprendizagens pelas práticas desenvolvidas no cotidiano continuam enfrentando os processos de invisibilização, embora constituam espaço de elaboração e repasse de saberes, cultura e experiências (BROUGÈRE; ULMANN, 2012; BRANDÃO, 1985).

Portanto, um novo olhar para o saber experiencial permite o reconhecimento das aprendizagens efetuadas no decorrer das próprias práticas sociais, e a compreensão da possibilidade de construção de novos conhecimentos externos ao espaço formal de educação (BIESDORF, 2011; DELALANDE, 2012; SCHUGURENSKY, 2012).

3.2.4 “Tomada de Decisões e Mobilização”

No que tange ao sexto questionamento referente às reuniões e tomada de decisão (“há reuniões, mobilizações, encontros em sua aldeia? Como são tomadas decisões importantes para toda a comunidade?”), foram ouvidas as 06 lideranças, todas responderam positivamente à indagação.

Informaram, ainda, que inexistem em sua comunidade um processo de decisão isolado. As lideranças devem reproduzir os anseios de seu povo, por conseguinte no processo de tomada de decisão são ouvidos os interessados e a coletividade em geral. Comumente há assembleias e reuniões gerais como momento de culminância após os debates realizados nas “bases”.

Nessas assembleias são indispensáveis os pronunciamentos das lideranças comunitárias considerando que elas têm atuação complementar às lideranças políticas, isto é, desempenham um papel interno à sua coletividade focado especificamente na organização da comunidade e promoção de uma convivência harmoniosa.

Conforme Janina dos Santos:

elas são feitas geralmente em reuniões [...] Reuniões internas dentro da comunidade, que envolve as pessoas da comunidade. Aqui na minha comunidade quem participa das reuniões são os adolescentes de 15, até as pessoas com 60 anos. As pessoas com mais de 60 anos, não. Porque assim, tem umas pessoas que já são doentes, não conseguem sair de casa, alguns anciãos, é até aí a idade pra participar das reuniões. Então a gente tem um conjunto de regras aqui onde todos participam da reunião, entendeu! A participação de todos na reunião geralmente são feitas quando a gente tem que tomar alguma decisão no mês, elas são feitas duas, três vezes, quando a gente tiver que fazer alguma coisa, né! Senão, elas são feitas mensalmente, apenas pra questão de organização e essas situações.

Percebemos que há o interesse na participação do maior número de pessoas de modo a ouvir as opiniões de cada setor da comunidade, ampliando-se a visão dos fatos, e a legitimar o que for decidido.

Já Kutanã Waiana explica que:

Bom, a organização dessas assembleias maiores lá, ela é feita pela associação, né! APIWA, associação dos povos indígenas Waiana e Aparay, mas com todos acompanhamentos da liderança, né! Por exemplo, o cacique fala “olha a gente vai fazer tal mês assembleia, tal dia, é bom para nós sim, vai ser bom” então nessa Assembleia nós vamos discutir essa pauta todinha, então vocês tem que preparar tudinho, beleza! e quando todo mundo chega lá, e aí primeiro essa organização fala que “olha vai ser isso aqui, nos fizemos o projeto, confere isso aqui? – todo mundo fala, confere! então isso aqui tá. E aí chegando na parte para ele falar, daí que ele não começar falando, né! olha vai ser isso, esse aqui tá errado porque não aconteceu, vamos ter que deliberar isso para que possa ter resolvido, casa da educação, da saúde, aí eles vão ser, se não for resolvido, ele lançam uma nota. Então é tudo assim! é mais sempre deliberação, chega conjunta, mais o documento da comunidade ela passa pela associação, e aí é esse tipo de organização. Agora que saiu o protocolo de consulta e consentimento e o plano de gestão territorial, e aí a gente tá tentando seguir esses protocolos também.

Nessa medida, inferimos que para além de ouvir os membros do grupo, o que ocorre, efetivamente, é o debate e o esclarecimento acerca de cada tópico inserido como objeto ou pauta da assembleia. Notamos que, por mais natural e necessária que seja a deliberação coletiva, ela é marcada por organização e levada a sério pelos povos indígenas de maneira a permitir, substancialmente, a participação e a busca por uma solução da demanda que considere as diversas visões de mundo existentes no seio da terra indígena.

Atestando o caráter democrático e dialógico da tomada de decisões, a Indígena Simone Karipuna informa que:

[...] A minha aldeia... hoje ela é uma das aldeias exemplos da região, de meu Cacique, Cacique Silva. Ainda não encontrei ninguém que tenha saído da minha aldeia, que tenha saído de lá, porque que ela acolhe, ela tenta dar ao máximo de atenção, até para algumas pessoas que vão para alguma atividade. Então assim, a coletividade sempre fala muito, orgulho da minha Aldeia.

Conforme as declarações, atualmente a participação é plural e independe de distinção de gênero. Constatamos que não foi um movimento natural. Em verdade, a participação das mulheres foi uma verdadeira conquista, fruto da demonstração de interesse de ter voz nas reuniões.

Inicialmente, consoante as falas de Cecília Apalay, as figuras femininas eram silenciadas ou subestimadas por não se considerar como um papel da mulher a liderança e a representação do coletivo, sendo desvalorizada e, por vezes, taxada de louca. Com um grau menor de restrições, as indígenas Janina dos Santos e Simone Karipuna também enfrentaram obstáculos na busca pela ocupação de seu espaço dentro do movimento indígena.

Informa ainda que:

As demandas vão chegando... tem algo que é uma decisão que a gente tem que tomar pra algo que vai beneficiar a comunidade, né! E aí todo mundo reúne para poder fazer, tomar decisão, se vai ser partilha, se não vai. Mas tem também outras situações “ah, quebrou aqui e tem que se comprar, pagar o conserto” a gente se reúne em comunidade, todo mundo, para poder contribuir e resolver a situação, então é muito assim (Simone Karipuna).

Assim, pelo relato da Indígena Simone Karipuna, verificamos que “a liderança orienta, ela esclarece, mas a decisão é tomada pela coletividade”. Quanto à narrativa do Indígena Demétrio Tiriyo, ele nos relata que, no tocante ao processo decisório,

Precisa tomar decisão lá dentro mesmo, na sua comunidade, mas tem uma coisa, tem que ser tudo participativo, mas tem comunidade, por exemplo, Roças, os caciques não podem tomar decisão, eles podem escolher aonde eles querem fazer roça, qual é melhor para você, entendeu! para não dar problema, porque para a roça da também, porque tu não pode tomar território de pessoas ou de comunidade. Então, tem que perguntar para ele “olha você vai utilizar aí na sua terra? utilizando ele pode sair, não porque eu quero fazer roça lá, então lá quem vai tomar decisão é o cacique liderança, na minha terra, na minha comunidade é assim entendeu!? Organização, reunião... a reunião que vai acontecer dentro na comunidade. Então lá é bem organizado, entendeu!? Meu pai não pode tomar decisão, porque quando meu pai tomar coisa, ele chamar as lideranças indígenas, a comunidade; ele vai explicar “tá bom para você” podemos começar, iniciar plano de roça em junho e eles falar, não tudo bem! nós vamos querer” então é assim, tomando decisão em três comunidades.

Consoante o Indígena Paulo Negreiros, “no contexto não indígena, na administração pública, pelo fato de ser hierarquizada, você pode tomar decisões de maneira unilateral e não percorrer esse processo de construção”. Dessa forma, quando se fala da coletividade indígena a decisão é algo construído e conversado.

Bom, no contexto específico lá, não só do Oiapoque, mas outros povos têm esse mesmo modo de construção, mas no Oiapoque geralmente você tem os caciques que são as lideranças da comunidade mesmo, diretamente, e você tem aquelas outras lideranças e aí é aquilo que eu te falei, né! São os professores, os profissionais da área da saúde, os profissionais de outras áreas que no momento em que se está discutindo algum tipo de problema, um determinado assunto, estão ali dando a sua opinião e assim cada posicionamento, cada opinião é levado em consideração na construção entre os caciques. Então eu chego lá, por exemplo, me posiciono, e assim cada liderança vai criando o seu convencimento, né! e a partir do convencimento, das discussões que são feitas lá os caciques tentam chegar a uma unanimidade sobre determinado tema, se sim ou se não, geralmente, se consegue na verdade, lógico unanimidade não no sentido exato da palavra, né! Mas geralmente a maioria dos caciques conseguem convencer a minoria a aceitar ou recusar aquela determinada proposta, então a decisão final parte da liderança da comunidade, mas as lideranças políticas, posso dizer dessa forma, como é a forma que eu me considero, estão ali para opinar e subsidiar as lideranças da comunidade a tomarem essas decisões [...].

Em relação ao Oiapoque a gente pode dizer dessa forma, porque a construção deles é nesse sentido, apesar de lá serem quatro povos e três terras indígenas, eles sempre consideraram aquilo como um povo só, uma terra indígena só, e as decisões têm que ser tomadas em conjunto, diferentemente de algumas outras etnias, no caso dos waiãpi, em que cada cacique toma decisão sobre a sua região (Paulo Negreiros).

Segundo ele, é nesse processo de vivência e participação que se tomam decisões e se promove educação para uma atuação mais contundente. Por ser fruto de uma edificação gradativa, o processo decisório dentro do movimento social indígena acaba por formar novas lideranças direta ou indiretamente.

Ademais, relata o Indígena Paulo Negreiros que:

[...] Olha, a questão do movimento indígena, nessa construção, acho que ela é mais uma influência, lógico, uma influência direta e que você aprende na vivência mesmo. Então, quando você começa a participar do movimento indígena, você vai vendo outras lideranças, a forma como se fala, como se posiciona, aprende muito sobre a questão dos direitos, né! Principalmente essa parte da oralidade, como eu falei, que é realmente muito presente e importante no contexto indígena. Você vai construindo o seu caráter a sua formação a partir da visão dos outros, né! então nesse sentido, os movimentos sociais eles realmente são sim importantes para essa construção, muitas vezes determinante, ne!

Nesse mesmo sentido se posiciona a Indígena Cecília. Conforme a entrevistada:

[...] na nossa assembleia a gente decide em conjunto. Assim, sozinho eu não posso decidir, e às vezes, pode dar problema futuramente, porque a gente tem essa dialogo juntamente com as comunidades, por exemplo, se tiver um problema serio acontecendo aqui a gente consulta as lideranças, os caciques e as comunidades, líderes, né! Que tem algumas pessoas que ta dentro da comunidade que é pessoa líder, né! a gente decide em conjunto, né! Discute e depois coloca no papel, né! Isso também, assim, durante 10 anos 11 anos que eu tô na associação e a gente aprendeu muita coisa, tinha que aprender, tem que aprender, né! porque é difícil! você sem papel, sem escrita no papel não consegue, tem que ter um papel, a gente tem que aprender, a gente tem que aprender escrever, digitar, porque não é mais como era antigamente, né! antigamente, sempre eu falo isso para eles, antigamente a gente falava e verbalmente a gente conseguia, hoje em dia não, tem que ser escrita, né! isso ainda a gente tem essa dificuldade muito grande, principalmente os caciques, né! Porque às vezes os caciques falam assim: pra que o papel? Papel não fala, quem fala é eu. Eles falam isso! principalmente meu pai, meu pai fala: papel não vai responder, mas eu vou, eu vou mostrar minha cara, vou mostrar meu rosto. Ele fala Isso. Maioria, maioria, aí eu falo isso pra eles.. não, não a gente tem que mudar comportamento, a gente tem que começar a aprender, principalmente os jovens que estão acompanhando vocês, porque cada um deles eles tem o acompanhante deles, eles estão ensinando, como é, o sucessor deles, né!

Por meio das narrativas constatamos o caráter plural e democrático do processo de tomada de decisão. Além disso é marcante seu caráter pedagógico na medida em que constitui manifestação da Educação Não Formal.

Os jovens que acompanham o momento de construção do consenso e posicionamento decisório acabam aprendendo como se portar, como argumentar, qual o melhor momento para retroceder e como agir no melhor interesse de sua coletividade. Deprendemos da fala acima, ainda, o valor atribuído a leitura e escrita, constituindo instrumento que contribui para o exercício da liderança.

3.2.5 “Educação Não Formal e Formação de Lideranças”

No que se refere à sétima pergunta (“existe alguma Organização Não Governamental que oferece cursos de formação ou capacitação na sua comunidade? Você já participou destes cursos?”), ouvidas as 06 lideranças, inferimos que há a presença constante de entidades distintas do poder público em terra indígena, além de suas próprias associações indígenas e que aquelas têm atuação constante e promovem intervenções dentro da comunidade.

Os relatos das lideranças dão conta da existência de como as organizações atuam nas aldeias, com destaque para duas entidades. São elas o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena -IEPÉ.

O Indígena Kutanã Waiana informa que o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ é a Organização Não Governamental que mais contribuiu com a sua região. O incentivo realizado pelo IEPÉ somou-se aos conselhos de sua família que acabaram sendo cruciais para que não desistisse dos estudos e da assunção do papel de liderança. Financiando cursos, promovendo encontros e oficinas a ONG somou elementos à construção do perfil de líder do entrevistado.

Ele cita outros exemplos que envolvem tanto órgão colegiados públicos quanto entidades voltadas ao atendimento das demandas indígena. Conforme o entrevistado:

[...] quem contribuiu comigo, o CNPI, na época, né! o IEPÉ, e o RCA – (REDE DE COOPERAÇÃO AMAZÔNICA) e a COIAB também, né! e o TNC. Primeiro o IEPÉ que fez essa formação, né! Através da administrativa, como é que vai se dirigir, como é que o liderança pode fazer aquilo, você vai ter que defender suas terras, para conhecer um pouco da legislação indigenista, indígena e tudo mais, né! e quanto as outras ONG'S, né! era mais aprofundado, por exemplo, RCA, ele aprofundou mais a nossa formação lá “olha, para você defender o território falando sobre protocolo de consulta, falando sobre Constituição Federal, e aí tudo, a gente viu uma legislação voltada para a comunidade indígena. Então essas ONG'S que me trouxeram essa formação, assim não é formação direta, mas com esse conhecimento que eles tinham, era muito importante, por exemplo, lá no RCA, eu tive oportunidade de participar dessa formação junto com os professores da UnB, era uma, pra mim era uma grande honra, né! eu queria conhecer os professores “do” UNB, na época, e aí, parece que eles realizaram meu sonho, mas ao mesmo tempo, eles me ensinando, como é que chama? coisas avançadas, né! sobre a legislação brasileira. E aí foi bom.

A Indígena Simone, enfatizando o contexto de Oiapoque/AP, informa que:

Olha, a gente cresceu com atuação do CIMI muito forte na minha região. Acompanhei minha mãe em algumas unidades ofertadas pelo CIMI, a COIAB contribuiu, eu inclusive, participei de um curso que era, que formava lideranças para coordenar organizações, era um curso de 6 meses intensivo. Então contribuiu muito também, tive ONGs também, e caso, na época a TNC (The Nature Conservancy), que também contribuiu para tá tendo essa formação que eu tenho hoje, assim de luta e de entendimento também.

O Conselho Indigenista Missionário contribuía, inclusive, financeiramente para permitir que as lideranças se reunissem ou viajassem para outros Estados para interagir com lideranças envolvidas com outras dinâmicas sociais e políticas. Foi fundamental essa atuação diante da constante dificuldade financeira enfrentada. Além de viabilizar os encontros, os membros do CIMI eram constantes conselheiros e incentivadores dos mais jovens para que se envolvessem profundamente com a causa indígena (SANTA ROSA, 2020).

Consoante Kutanã Waiana:

Nessa formação que eu tive, que era das lideranças indígenas da Amazônia brasileira, eu fiz no Maranhão, em Imperatriz, Maranhão. Ela reuniu grandes lideranças e foi lá que eu conheci a Sônia Guajajara, que até então não era, não tinha essa figura forte que é hoje. Conheci várias outras lideranças de expressão também nesse curso, então nós, durante esse curso, a gente... foi o salto, sabe! tinha indígenas do Mato Grosso, para você ver que era uma abrangência que tinha até indígenas Chiquitano que é um povo que “tava” quase em extinção, né! Então foi uma coisa super interessante, nós tínhamos professores de vários lugares, né! que tinha determinadas, é como é que eu posso dizer, vários temas que a gente dialogava, e aí assim, a gente ficou no Hotel Fazenda e aí a gente, para além das atividades que a gente tinha dentro de sala de aula, a gente tinha as trocas de experiência durante os finais de semana, e isso justamente fortalecia a nossa formação lá dentro.

O Conselho Indigenista Missionário – CIMI, na pessoa de seus representantes, foi importante para a construção de um perfil mais combativo e organizado, sobretudo no que se refere às etnias de Oiapoque-AP (BASTOS, 2018; SANTA ROSA, 2020).

Cumpra lembrar que foi em um cenário de efervescência de novas reflexões em âmbito latino-americano, precisamente em 1972, que se criou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entidade que auxiliou os grupos indígenas na batalha pela terra e pela autodeterminação. Cuida-se de entidade atuante que, nos anos de 1970 até o início da década de 1980, deu suporte para a realização de 16 assembleias indígenas nacionais, permitindo a formação e ascensão de lideranças e também a estruturação das primeiras organizações nacionais indígenas (SUESS, 1980; BASTOS, 2018).

Inicialmente, a participação era pautada pela orientação e acompanhamento dos indígenas. Em um segundo momento, a Organização Não Governamental passou a contribuir com oficinas, reuniões mais amplas e a promover o que conceitualmente enquadrámos como Educação Não Formal, realizando, de modo premeditado, mas fora de um contexto escolar, processos educacionais amplos voltados a autonomia e emancipação dos povos indígenas (BASTOS, 2018; SANTA ROSA, 2020).

Na mesma linha do Indígena Kutanã Waiana, o Indígena Demétrio Tiriyo destaca as contribuições do IEPÉ, tanto as de cunho financeiro quanto o estímulo pessoal. Ele destaca também a influência da articulação dos povos indígenas, em especial a APOIANP. Tais relatos endossam a noção de que a Educação Não Formal é, de fato, uma modalidade educacional que por via direta ou indireta contribui para a construção da liderança.

Conforme Demétrio Tiriyo:

Organização não governamental muito importante pra nós. [...] Não governamental nossos parceiros são, iniciamos com IEPÉ. [...] então não foi fácil conquistar IEPÉ dentro da terra indígena. Ela sofreu muito, muito

mesmo, pessoas não quis que IEPÉ entrasse, então quem ajudou a entrar IEPÉ é o Tiriyó, antes Apalai não quis, mas Tiriyós aceitou apoio do iepé. Então realmente aconteceu trocar apoio mesmo com Iepé, por exemplo, hoje eles estão apoiando com saúde durante enfrentamento de Covid, quem apoiou? Iepé!. Salvou a vida dos povos indígenas, por isso nossa confiança com parceiro Iepé é muito grande, muito grande mesmo. Depois temos também o chamado ACT Amazônia (Amazon Conservation Team Brasil- ACT Brasil) que também apoiou, né! Apoiou durante a pandemia aqui na cidade, os idosos ficaram aqui na cidade preso e não conseguiram mais voltar para sua aldeia, então, também apoiou com transporte, levaram todos indígenas na sua aldeia, missão Tiriyó, Apalai, Kuxaré os dois lados; então são mais dois que estão interessados para apoiar povo indígenas, na nossa saúde, com certeza, sem falta, a FUNAI colaborou alguma coisa, com alimentação, cesta básica.

Quanto ao IEPÉ, a organização desenvolve os programas Wajãpi, Oiapoque e Tumucumaque, atuando nas 06 Terras Indígenas de responsabilidade da Coordenação Regional do Amapá e Norte do Pará, representação da Fundação Nacional do Índio no estado do Amapá e sediado em Macapá.

Considerado parceiro dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ, organização não governamental, visa apoiar as comunidades indígenas no seu desenvolvimento, fortalecimento cultural e político. Faz parte da política deste Instituto a valorização das boas relações e o espírito colaborativo com o fim de promover o respeito a coletividade indígena e da promoção de direitos (IEPÉ, 2021).

O Instituto de Pesquisa e Formação Indígena – IEPÉ fornece à coletividade indígena oficinas sobre temas atuais, necessidades práticas recorrentes e orientações em geral. Realizadas fora do cenário escolar e abertas a especificidade da aldeia, são despidas de caráter avaliativo, sendo, contudo, planejadas, o que permite o enquadramento na noção de Educação Não Formal. Outrossim, o IEPÉ auxilia na publicação de livros e registro documental de relatos de lideranças indígenas, conforme se extrai de seu sítio eletrônico (IEPÉ, 2021).

Interessante mencionar, novamente, a Declaração de Barbados, instrumento que resultou do Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul. Os preceitos elencados no referido ato internacional relacionam-se com uma das pautas centrais do IEPÉ, qual seja, a constituição de uma antropologia comprometida com as agendas indígenas, em especial, a batalha por direitos e pela autonomia desta coletividade.

Essa abordagem é verificada nas falas das lideranças, para quem a atuação do IEPÉ contribuiu não apenas na formação enquanto liderança, mas no atendimento de demandas básicas da comunidade e organização do coletivo por meio de uma assessoria ou oficinas.

Santa Rosa (2020) entende que tal abordagem foi muito importante para a preservação e homologação das terras indígenas do Amapá, em especial na região de Oiapoque, considerando que a compreensão do rito da demarcação e dos órgãos competentes permitiu a cobrança por parte das lideranças da delimitação e da conclusão efetiva do procedimento demarcatório.

Ainda enfatizando o eixo Não Formal da educação, o Indígena Paulo Negreiros destaca o papel do CIMI e do IEPÉ. Segundo ele *“na região específica de Oiapoque, houve, por exemplo, toda essa construção que hoje se tem da consciência do caráter coletivo das decisões”*. Cuida-se de uma atuação que é voltada ao protagonismo indígena, para que *“construam sua própria opinião e tenham condições e subsídios para manifestar ela diante de todos, ou defender tanto para essa comunidade, quanto para o meio não indígena”*.

E prossegue:

Elas tiveram início sim com uma organização não-governamental, que é o conselho indígena Missionário”, que é vinculada a igreja católica, e que esteve ali naquela região durante muitos anos assistindo os povos indígenas a se organizarem e fazerem as reuniões e ensinando os povos indígenas a como lutar pelos seus direitos. Então foi mais uma formação prática mesmo e foi assim, né! meu avô participou dessa construção, minhas tias participaram dessa construção direta do cimi; hoje por exemplo, tem lá a organização não governamental que atua, na verdade, na nossa região inteira aqui, o Instituto de Formação e pesquisa indígena - IEPÉ, que é uma organização não-governamental que, indiretamente, ajuda nessa construção de lideranças, né! não é uma formação específica tipo formação de líderes, né! não é uma formação de caráter geral que aborda vários temas, mas que na verdade eles estão ali subsidiando as pessoas que têm interesse em participar das reuniões, em organizar, então subsidiando para que sejam suporte, né! para aquelas pessoas que realmente tenham interesse em estar nessas posições, que elas tenham condições e, principalmente, tecnicamente sejam capazes de entender aquele tema.

Cecília Apalay informa que em sua trajetória não houve a contribuição de organização não governamental – ONG. Sua evolução enquanto liderança e o aprimoramento de suas habilidades foram decorrentes da convivência com demais lideranças, presidentes de associação e interação com o poder público.

Fazendo um contraponto, relata Janina dos Santos que a sua formação não seria decorrente de atuação de organizações não governamentais, mas preponderantemente advinda do seio familiar. Reforça seu posicionamento da seguinte maneira: *“eu sempre falo assim que minha formação veio da minha comunidade, veio da minha base, de nenhuma instituição. As instituições elas vem acrescentar o que a gente já tem”*.

A Indígena Janina dos Santos afirma, ainda, que:

Assim, eu gosto muito de citar também as associações, porém a gente lembra que é bem básico, não posso dizer que eles fizeram parte da minha formação, não! Então, só que eu assim, gosto de citar o cimi, que na época, a gente trabalhava muito a questão do conselho indígena missionário que era o cimi do padre Nelo, que era uma figura que trabalha há muito tempo com a gente aqui, que sempre me incentivou muito, ele sempre me chamava, [...] , bora participar das reuniões, eu vou te levar pra participar de tal reunião, quer viajar pra tal lugar pra participar de um encontro de jovens, viajar pra tal lugar pra representar tal cacique, ate então eles sempre me incentivaram. Eu vejo muito essa situação assim com eles, pessoal do cimi.

Além de seu destaque para a Educação Informal no seio familiar, ela enfatiza elementos que se vinculam à denominada Educação Não Formal. Enfatizando a relevância do movimento social, Janina dos Santos ressalta que:

[...] na questão do movimento indígena, eu acho que eles foram muito importante também, ne! ate porque quando a gente participa das assembleias, ne! Principalmente as nossas assembleias gerais, assembleias de avaliação que a gente participa. A gente vai pra ouvir, principalmente, acompanhando principalmente, mas vai também pra compartilhar, a gente ouve muitas experiências então a gente vai aprendendo com as experiências dos mais velhos, vai aprendendo com as experiências de outras comunidades, Então ele tem me ajudando bastante nessa questão da minha formação. Eles também ta sendo importante, ne ! Foi importante e esta sendo ainda ate porque nesse... é uma troca de experiência ne , que a gente vai aprendendo com os outros assim como eles vão aprendendo com a gente também.

Constitui, assim, uma via de mão dupla, caracterizada por uma aprendizagem recíproca e dialógica. Conforme 03 (três) dos indígenas entrevistados, o Conselho Indigenista Missionário incentivou a interação com lideranças de outras etnias visando a construção de uma rede de contatos e, ao mesmo tempo, o aprendizado pela convivência nos eventos organizados pelo movimento social indígena.

Nessa linha, afirma Santa Rosa (2020, p. 44) que:

O CIMI começou a orientar: “se vocês estiverem dispersos – uns morando na mata, outros próximos as nascentes do rio, outros na margem do rio – vocês não vão conseguir sobreviver no meio dessa política selvagem. Vocês têm que se juntar para terem um único pensamento. Até mesmo para que as informações cheguem mais rápido vocês e vocês podem se fortalecer”. [...] o CIMI, através da igreja, foi juntando e, então, chegou a política pública também forçando que ocorresse a junção, a aglomeração das famílias num local para proporcionar a questão da educação, do atendimento à saúde. Com isso foi mais fácil de administrar.

As primeiras reuniões amplas foram concretizadas por meio das grandes assembleias a partir dos anos de 1970. Nesses eventos, lideranças de outras etnias que se

situam em terras indígenas fora do Amapá e Norte do Pará compareciam para promover a troca de experiências, contribuir com a luta pela terra e fortalecimento da organização das comunidades (BASTOS, 2018).

No cenário referente às terras indígenas do Amapá e Norte do Pará o CIMI e o IEPÉ tiveram esse papel que, por meio da Educação Indígena Não Formal, permitiram a realização de oficinas e reuniões que contribuíram no aprimoramento desse coletivo.

Assim, nas terras indígenas situadas na delimitação territorial mencionada, pelo que se apresenta até o momento, o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena -IEPÉ foram entidades atuantes e necessárias para a construção do senso de movimento social e de coletivo organizado por parte dos povos indígenas.

Percebemos que as narrativas convergem para a noção conceitual construída a partir de Gohn (2014) referente à Educação Não Formal. Segundo a autora, o conceito adotado para educação não-formal.

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2014, p. 40).

Não seria algo inato ou inerente a interação rotineira, mas algo edificado diante de condições e opções, partindo-se de uma escolha intencional e não naturalizado. Constrói-se um aprendizado compartilhado marcado por processos com propostas delimitadas (GOHN, 2014; BROUGÈRE; ULMANN, 2012).

Quando tratamos da Educação Não Formal é importante lembrar que a expressão propriamente dita começou a ser utilizada no final dos anos de 1960 em um contexto propício, onde as práticas sociais e o panorama político se mostravam abertos a novas abordagens para além da escola formal. Na aprendizagem Não Formal, o método e o processo têm como ponto de partida a cultura dos indivíduos e dos grupos (GOHN, 2006; MARQUES; FREITAS, 2017; GADOTTI, 2005).

Enquanto experiência sistematizada e didática fora do contexto formal da escola, ela se concretiza em ecossistemas interativos e coletivos alicerçando sua implementação na participação intencional individual e coletiva que permite a transmissão de conhecimento (GOHN, 2006; SILVA; PERRUDE, 2013).

Diante da dificuldade estudada para delimitar a Educação Não Formal, podendo ser encontradas variações terminológicas e questionamentos acerca de sua autonomia, é de se salientar que uma Educação Não Formal é promovida em um processo interativo aberto e, portanto, as outras formas educacionais com ela dialogam (MARQUES; FREITAS, 2017; MARANDINO, 2017; PASSOS; ARRUDA; ALVES, 2012).

Especificamente quanto a mobilização e o movimento social indígena, devemos lembrar que nessa modalidade educacional há uma vocação ao engajamento político e compreensão sociopolítica da sociedade e construção da identidade coletiva (GOHN, 2006; GADOTTI, 2005; LIMA et al, 2019).

Nesse contexto, diante da conceituação da Educação Não Formal e a noção de parcerias e entidades não governamentais, foi importante trazer esses elementos típicos da história das terras indígenas do Amapá situadas no trajeto para o Oiapoque e constatar, na prática, a manifestação desta modalidade educacional, realizada especialmente pelo CIMI e pelo IEPÉ, que foi citada por 05 dos 06 entrevistados. Inferimos, portanto, a influência de ambas para o fortalecimento da identidade coletiva, registro formal de elementos culturais e edificação de habilidades necessárias ao desempenho da função de liderança.

3.2.6 “As Lideranças Indígenas do Futuro”

Sobre a pergunta nove (“como incentivar seus(suas) filhos(as) a atuar e se envolver na representação dos interesses de sua comunidade?”), foram ouvidas as 06 lideranças e todas, possuindo filhos ou não, afirmaram que incentivam e a forma mais comum é o aconselhamento individual.

É marcante nas falas o interesse na continuidade da representação por parte dos filhos. O estímulo ao desempenho dessa missão é feito pelo diálogo individual e por meio da tentativa de construção de um interesse a partir da participação nas assembleias ouvindo os mais velhos.

A despeito do incentivo, em dois casos, os(as) filhos(as) manifestaram desinteresse diante da rotina de vida peculiar de uma liderança indígena, na qual, em benefício do interesse coletivo, deve preterir seus interesses pessoais. Segundo as narrativas, a vida marcada por renúncias e uma agenda repleta de compromissos não tem se mostrado um atrativo para os mais jovens.

O fato de se abdicar de uma vida tranquila e voltada para si é um elemento de destaque no desinteresse dos filhos e filhas das lideranças entrevistadas. É por acompanhar a luta dos pais, mães e parentes em geral que os indígenas mais jovens têm procurado manter-se equidistantes da mobilização e do movimento social, participando, mas sem figurar propriamente como liderança.

Em alguns dos casos, como o do Indígena Kutanã Waiana, os filhos, diante do acompanhamento das demandas e das assembleias, perceberam a importância e nobreza da missão a ser desempenhada, de modo que se mostraram abertos ao aprendizado.

Observamos, por conseguinte, que o incentivo existe nos moldes mencionados, mas a codição de liderança, apesar de permitir a construção de um status, gera uma série de encargos pessoais e funcionais.

Segundo Janina dos Santos:

[...] assim como incentivo eles, eu incentivo meus alunos em sala de aula, pra que eles, quando crescerem, queiram lutar pela nossa comunidade. Para que eles queiram melhoria para nossa comunidade, pra que nosso movimento nunca pare.

Ela entende que a renovação é indispensável, em especial pelo fato de as lideranças “*mais antigas*” terem certas limitações de compreensão das mudanças sociais externas à terra indígena e suas repercussões. Afinal “*tem lideranças que são mais antigas, que são mais velhas, então a gente tem uma dificuldade de entender a situação*”. Nesse sentido, ela se posiciona informando que:

Então eu acho muito importante, nós como lideranças jovens, a gente ter esse papel de ta atualizando nossas lideranças mais velhas, de ta ajudando nossas lideranças mais velhas e sempre que, outra liderança esta precisando numa comunidade, a gente ta sempre pronto a ajudar. Então eu acho que isso é importante hoje, e é importante que nós, lideranças, continuemos a avançar sempre junto, né! Já basta o que ta brigando a com a gente la fora, então eu acho que aqui dentro a gente tem que ta sempre de mãos dadas, né! Sempre andando unidos. No mais é isso! (Janina dos Santos).

Essa também é a percepção do Indígena Kutanã Waiana para quem o incentivo não pode ficar adstrito ao seio familiar, demandando um verdadeiro estímulo geral à juventude indígena. Em suas palavras:

Olha, eu tô falando pro meu filho mais velho, né! Eu sempre falo para ele - tem que estudar primeiro e depois seguir os passos que eu fiz, né! Mas se você quiser se formar para ajudar seu povo, de forma diferente, é bom! Mas assim, é como eu falei, tinha um cacique, que ele faleceu, ele era muito sábio! Ele disse para mim assim “olha, cada um tem seu papel, por exemplo, seu papel,

o que você pensa para ser? ele me perguntou! como é que você queria? eu queria ser um cara, um professor, dar aula, essas coisas pra mim ganhar dinheiro um pouco, ajudar minha família. Isso era teu sonho, mas quem te deu esse trabalho desse mundo para você, para seu povo, é Deus! talvez é o destino, isso que ele falou para mim! E aí eles, que eu sempre falo com meus filhos, “olha, minha filha, você estuda! pra você não ser igual eu, para você não passar o que eu passei, mas sempre olhando para o seu povo” aí ela disse, não, tudo bem! aí hoje eu to sem ideia ainda, mas eu quero ajudar meu povo futuramente, né! É isso que é importante pra mim, ponto positivo, ne! eu nunca incentivei meus filhos “ ah você vai estudar isso aqui, ali, vai ficar aqui na cidade” não! pelo contrário, você estudar, você vai ter que voltar pra sua aldeia, isso não significa que você voltar logo pra morar de vez, você vai voltar ao trabalho. Por exemplo, na parte da saúde, da educação, ou talvez um líder igual nós, ne! então quem sabe eles vão poder seguir nossos passos.

Já a Indígena Simone Karipuna informa que sua filha é pessoa com deficiência e teria certas limitações para desempenhar o papel. Segundo ela *“eu tenho uma filha, minha filha tem 24 anos. Minha filha é especial, ela adora ver eu tá fazendo as atividades, ela queria muito, mas ela tem limitações, mas eu acho que se ela não tivesse algumas limitações”*.

Afirma, ainda, que *“se não fossem as limitações, ela poderia participar tranquilamente, é porque, assim, a minha casa é uma casa de passagem, a minha casa é uma casa de apoio indígena, então a minha filha fica todo tempo”*. Crescendo nesse ambiente e mantendo os laços com o seu “território”, sua filha persiste envolvida com todas as demandas e elementos culturais.

Demétrio Tiriyo entende importante incentivar seus 05 filhos para assumir o papel de líder, bem como buscar uma formação superior. Conforme sua narrativa:

[...] eu tenho cinco filhos aqui, inclusive estão estudando, um tá terminando pedagogia, outro concluiu o segundo grau. Vocês sabem, educação muito precária dentro de terra indígena Tumucumaque, você como testemunha também da nossa luta, é isso mesmo! Por isso, maioria dos povos indígenas aqui na cidade, acho que temos 300 estudantes aqui, às vezes não temos muito apoio do governo, mas precisa, né! Porque educação é importante para nós todos, não somente pro não indígena, eu sou como exemplo, maioria estão me olhando “olha o fulano terminou o curso dele, agora ele é enfermeiro” claro, todo mundo quer ser uma coisa no futuro. Eu sempre olhei meu povo como exemplo, eu sempre falo, você quer uma coisa? você vai ter que enfrentar muito, eu sofri muito, não comia muito, eu não tinha dinheiro, guardava dinheiro só para comprar apostila para mim.

Ainda sobre o nono questionamento, apesar de ainda não ter filhos, Paulo Negreiros, além de fazer planos para futuramente ampliar sua família, tem total interesse no incentivo e que seus filhos participem ativamente do movimento social indígena. Segundo ele, *“de certa forma, eu me sinto privilegiado por poder ter esse convívio com o meio indígena, poder proporcionar isso aos meus filhos, se um dia eu tiver”*.

Quanto ao incentivo à participação, ele conclui que:

Isso para mim é muito claro, que no momento em que eu tiver filhos, eu quero que ele cresça nesse contexto, que ele participe desse meio, né! e estimular a ter interesse sobre a questão da causa indígena, e poder ser mais uma pessoa defender os interesses dos povos indígenas

No que pertine à fala da Indígena Cecília Apalay, ela afirma que incentiva fortemente suas filhas a assumir o papel de liderança dentro do movimento, convida para acompanhar e dá constantes conselhos. Todavia, a entrevistada já constatou certa resistência e desinteresse diante da ampla gama de responsabilidades e atribuições, bem como a vida marcada por renúncia e voltada para atender aos interesses de sua coletividade.

Acerca desses valores e do panorama indígena local, apresentamos Domingos Santa Rosa, liderança indígena Amapaense de Oiapoque, especificamente da etnia Galibi Marworno, que traz suas impressões pessoais sobre o assunto. Nascido na aldeia Kumarumã, ele morou no local até os 05 (cinco) anos e até os 07 (sete) na aldeia Kumenê, também situada na terra indígena da região (SANTA ROSA, 2020).

Com 09 anos mudou-se para Belém-PA, acompanhando seu pai que iria se apresentar no Ministério da Agricultura. Já adulto e atuando como servidor da Fundação Nacional do Índio, regressou a sua terra natal e com o tempo tornou-se uma respeitada liderança local.

Conforme Santa Rosa (2020, p. 30):

[...] Eu sempre atendi aos antigos caciques. Eu vim da Escola Agrícola, e lá aprendi muita coisa, mas não política indígena. Eu saí muito novo da Terra Indígena e passei 19 anos fora. Nesses 19 anos, perdi muita coisa de movimento indígena. Quando eu cheguei aqui, comecei a me confrontar com grandes assembleias de trezentas, quatrocentas pessoas, muitos caciques e técnicos do governo falando sobre educação, saúde, discussão sobre projetos. Eu pouco entendia. Às vezes eu tinha de falar porque os caciques me obrigavam a falar, e eu tinha de falar. Lá na frente, falava algumas coisas e me calava. Os caciques batiam no meu ombro, como quem dizia: “um dia você aprende”. Isso foi me empolgando, e eles começaram a gostar de mim e todo mundo queria me dar força.

Durante a rotina e por processos de interação e participação aprende-se como se portar diante de seu povo e nas relações com o poder público. Informalmente, por meio do exemplo e dos conselhos dos mais experientes, grandes e antigos caciques da região de Oiapoque/AP ensinavam à juventude sobre o equilíbrio e o diálogo.

Em verdade, Santa Rosa (2020) constata que, a despeito de muitos dos ensinamentos, as novas lideranças acabam por ser mais flexíveis que os antigos caciques, seja no trato do dia a dia seja no fato de reconsiderar suas posições.

Da análise das falas apresentadas percebe-se que, de maneira geral, todos e todas que possuem filhos incentivam a participação ativa no movimento social e eventualmente o exercício do papel de liderança. Até mesmo quem não tem filhos entende a importância e a necessidade em exercer esse papel. Contudo, ganha destaque o desinteresse por parte de alguns de seus descendentes ante a agenda repleta de compromissos, as renúncias pessoais que a função de líder exige.

Diante das narrativas trazidas pelas lideranças indígenas, muitos elementos que até então situavam-se no plano das hipóteses foram confirmados. As grandes conquistas dos povos indígenas, em especial relacionadas com as maiores demandas desta minoria étnica, decorrem do protagonismo de indígenas que decidiram conduzir o movimento e promover a organização de seu coletivo, despidos de interesses individualistas.

Na formação dessas lideranças, o rico acervo de narrativas apresentado trouxe tanto as percepções indígenas acerca do que constitui a liderança quanto sua importância, características e caminhos. Também foram fornecidas as trajetórias individuais de cada entrevistado, o que permitiu extrair informações sobre pontos comuns e especificidades de cada liderança. A preponderância de determinada modalidade educacional na estrada de vida de cada indígena entrevistado traz reflexões sobre o papel de cada espécie educacional e acerca da importância da Educação Indígena.

A partir da constatação da inexistência de um trajeto estático das lideranças e compreendendo nessa diversidade de caminhos a riqueza e singularidade dos relatos, percebe-se que a liderança é forjada a partir de um processo, uma construção. O interesse pela causa, o amor pela sua coletividade, o desenvolvimento da habilidade de gestão de grupo e organização, o pensar de modo coletivo, a edificação de laços de confiança, a habilidade de considerar a diversidade de opiniões e a assunção de responsabilidades são virtudes que surgem gradativamente por meio da participação e convivência próxima com outras lideranças.

Nessa esteira, as modalidades educacionais combinadas, educação escolar indígena e Educação Indígena, foram relevantes em todas as trajetórias, com um papel destacado para a Educação Informal. Observamos que cada acepção agregou um elemento ao perfil de líder dos indígenas entrevistados consciente ou inconscientemente, consoante se percebe das falas.

Portanto, a Educação Indígena em sentido amplo tem papel importante e necessário na construção de uma liderança indígena. Por sua tendência à promoção do desenvolvimento pessoal e empoderamento, a educação acaba por permitir à liderança seu reconhecimento como sujeito de direitos, fornecimento da capacidade de criticar e problematizar a realidade, construindo, assim, um sujeito autônomo, independente, emancipado e letrado politicamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar o debate acerca do tema, mas fomentar estudos e pesquisas acerca das influências formativas dos indígenas, em especial daqueles que se ocupam de um status representativo, político ou comunitário de seu povo, caminhamos pelas trajetórias de vida de lideranças indígenas do extremo norte brasileiro, com o objetivo de compreender os seus processos de formação e analisar quais modalidades foram decisivas para desenvolver o perfil de representação étnica e maior participação política.

Portanto, constatando o grau de representatividade destes líderes, as habilidades que lhes são comuns e, também, o que lhes diferencia, delineamos o problema definido para esta pesquisa que indaga quais processos educacionais orientaram a formação das lideranças indígenas e influenciaram a assumir o papel representativo de sua coletividade.

A partir deste problema estabelecemos algumas questões norteadoras como: saber se todos passaram pela escola? Quais mediações familiares influenciaram sua atuação nos coletivos indígenas? Houve influência de organizações externas à comunidade no seu processo de formação? Enfim, qual o papel da Educação Formal, Informal e Não Formal em seu engajamento político?

Como opção metodológica, após profunda exploração do referencial teórico, ouvimos os relatos das lideranças sobre seu passado e seu processo de formação enquanto líder comunitário e político. Assim, utilizamos a pesquisa narrativa, por meio da entrevista, com roteiro semiestruturado.

Nesse contexto, o recorte territorial da pesquisa foi o Estado do Amapá e parte do Estado do Pará, localizados ao norte da Amazônia brasileira, e os indígenas foram seis líderes das etnias pertencentes a este espaço geográfico, vinculados(as) à Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP).

O tratamento dos dados foi realizado por intermédio da análise do conteúdo de Bardin (2011). Por fim, estabelecemos categorias a partir das narrativas e histórias de vida das lideranças indígenas do Amapá e Norte do Pará participantes da pesquisa.

Do estudo teórico observamos que a educação constitui conceito polissêmico, englobando diversas modalidades e classificações. Estudos têm apresentado uma trilogia, qual seja: a Educação Formal, Não Formal e Informal. Este seria um processo contínuo e amplo que se concretiza ao longo da vida de cada pessoa para além das experiências de escolarização.

A prevalência da percepção escolarizada da educação, em paralelo com a emergente importância dos processos educacionais despidos de formalidades, exigiu a delimitação conceitual e característica dos contextos educacionais. Durante bastante tempo, as dimensões educacionais não formal e informal permaneceram com pouca visibilidade, o que pode ser explicado pela preponderância da forma escolar de educação, característica marcante tanto da sociedade moderna quanto da sociedade contemporânea.

A compreensão da importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas inseridas na prática social, de modo a superar a preponderância da forma escolar, possibilitou a emergência de uma pluralidade de espécies educativas como Educação Formal, não formal e informal.

Geralmente oferecida e promovida por uma instituição diversa do poder público, a Educação Não Formal é dotada de certa flexibilidade, na medida em que seus espaços são passíveis de novas criações. Ela não é espontânea, sendo marcada por intenções e construída por escolhas ou sob certas condicionalidades.

Seu traço distintivo para a Educação Informal é, justamente, essa intencionalidade no agir mencionada e a premeditação no sentido de promover os processos de aprendizagem, já na informal ele é espontâneo, sem deliberação prévia para a sua promoção.

Deste modo, diferentemente da Educação Não Formal, a Educação Informal é construída durante o processo de socialização e convivência, permeada por aspectos culturais próprios de cada comunidade e valores herdados, onde conhecimentos, competências e atitudes são adquiridos ao longo da vida, ela é marcada pela invisibilidade.

Portanto, como se pode perceber, diante da constatação da pluralidade de modalidades educacionais, o processo de formação pode ocorrer formalmente, na escola e com estrutura própria e definida; mas também por meio da Educação Informal, em contextos sociais cujo fim último não é o aprendizado, ainda que este ocorra despreziosamente; e da Educação Não Formal, que se caracteriza como um modelo de educação em espaços comunitários e de socialização.

Quanto à educação escolar indígena diferenciada, a concepção educacional enfatizada é aquela distinta da que movia o paradigma integracionista. Essa concepção escolar vanguardista consagra um panorama de exigência de respeito a organização social indígena bem como aos seus costumes, línguas, crenças e tradições. Por meio da

valorização das diferenças o modelo educacional específico busca seu constante aprimoramento conforme os elementos particulares de cada povo.

Cuida-se de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. Inferimos da análise das narrativas que mesmo sem conseguirem manifestar de modo expreso qual seria a importância da educação escolar na formação de lideranças, existe um grau de importância na convivência com os professores e na tentativa de reprodução de seu comportamento, seja na questão da oratória seja na postura e gestão do coletivo durante a interação.

Orientado por essas premissas teóricas e pelo estudo da Educação Indígena histórica e normativamente, passamos aos achados referentes às percepções construídas após ouvir as lideranças indígenas.

Constatamos, com base nas falas das lideranças, inicialmente, as noções de legitimação e consolidação de sua representatividade. Todos(as) os(as) indígenas(as) construíram uma agenda relacionada com sua etnia e por meio do processo de participação em eventos, contribuições em âmbito local com demandas cotidianas, demonstração de respeito e interesse pelo seu povo, foram aos poucos ganhando respeito e relevância perante a comunidade. Portanto, a sua atuação precede à condição de líder.

Outro aspecto marcante nas narrativas apresentadas é a questão do envolvimento com sua coletividade e seus anseios. Percebemos que o conceito de liderança não pode ser analisado de modo isolado e estático. Sua leitura deve ser feita em conjunto com o seu envolvimento e associada às demais lideranças, seja política ou comunitária. Para eles, a condição de liderança surge quando se ostenta posição ativa de diálogo e interação entre seus pares e sua comunidade.

Retomando a distinção já abordada, conforme as falas das lideranças, liderança política seria um conceito mais amplo de atuação fora de terra indígena relacionada a interação da coletividade indígena com o Poder Público e sociedade civil. Já a liderança comunitária é o cacique ou a cacica com poderes e competências organizacionais de ordem interior à aldeia ou terra indígena. Ambos se complementam e sua atuação não é estática, cabendo contribuições recíprocas.

Por meio do diálogo e da postura destacadamente atuante, eles/elas adquiriram voz dentro do movimento social indígena. Sem desconsiderar a importância da proatividade, constatamos, também, que na edificação de seu lugar no seio da coletividade indígena a hereditariedade é um fator de muita importância. Muito embora os filhos ou netos de cacique sejam seus sucessores naturais, os relatos demonstram que eles precisam

se consolidar na comunidade. Há incentivo e cobrança, mas não se tem garantia da preservação do status de seus ancestrais.

O ingresso na condição de líder dos(as) entrevistados(as) varia conforme sua história pessoal. A maioria dos(as) indígenas começou a participar das reuniões de seus respectivos povos ainda no final da adolescência e início da vida adulta. A referida participação era de caráter eminentemente observador e pouco ativo com primazia do respeito às lideranças mais antigas e anciões. A representação em si demandou um processo de amadurecimento pessoal e da coletividade indígena envolvida, na medida em que se construíam laços de confiança e confidencialidade.

Outro ponto relevante constatado na pesquisa é o grau de destaque atribuído à educação escolar. Percebe-se, pelas falas das lideranças, que os povos indígenas dão grande importância à educação escolar e ao ensino formal típico da sociedade envolvente. A relevância do modelo escolarizado é demonstrada tanto pela opinião da maioria das lideranças entrevistadas quanto pelas suas narrativas acerca das percepções de seu povo. Impende recordar que o processo de transmissão de conhecimentos tradicionais, a educação escolar indígena aspira objetivos mais amplos. É na escola que toda a juventude indígena é municiada com os saberes e conhecimentos de outras comunidades indígenas, outras etnias e do próprio conhecimento produzido pelos não indígenas.

Observamos que a despeito das lideranças considerarem importante a Educação Formal, leia-se, educação escolar indígena, não conseguiram identificar ou explicitar sua influência e as possíveis contribuições curriculares ou de conteúdo no seu caminho formativo. Foi possível inferir, no entanto, que há um certo respeito por quem conclui os níveis escolares fundamental e médio e por quem ingressa no ensino superior.

Um destaque merece atenção quanto aos resultados sobre a importância da educação escolar: a figura do(a) professor(a). As lideranças lembraram que seus professores foram grandes incentivadores no engajamento e participação política, reforçando a necessidade de assumir um papel representativo ou ao menos o valor de contribuir com sua coletividade.

Depreendemos que, no contexto apresentado, a educação escolar contribui na formação de lideranças indígenas por possibilitar a convivência com a figura do docente que, além de incentivar, serve de lição atitudinal para os mais jovens. Nesse contexto, também possui grande importância o aprendizado da leitura e da escrita com o fim de permitir uma efetiva e transparente interação com as variadas instâncias da sociedade envolvente.

Essa proeminência do modelo educacional estatal não se restringe à educação escolar avançando para a formação acadêmica em sentido amplo. O indígena formado e graduado goza de grande prestígio diante de sua comunidade, servindo de referência e sendo admirado pelos seus parentes.

Um aspecto relevante constatado é a questão da influência familiar. Percebemos, a partir das falas das lideranças, que a família, em sentido amplo, tem participação na construção do perfil de líder, na medida em que os incentivam bem como exercem influência pela lição de seus ascendentes e pelas práticas observadas ao longo do tempo. Deprendemos, assim, que não foi algo imposto, mas muito natural diante da empatia e preocupação com seu povo e do histórico da família.

Nessa linha de repasse de saberes e vida cotidiana, essa Educação Informal se caracteriza justamente pela espontaneidade e pela tradição na rotina da coletividade indígena. Cabe destacar que a aprendizagem informal está associada à prática e ao fazer, de modo que as noções de participação e pertencimento se mostram como elementos constantes desse contexto de aprendizado.

Relevante mencionar, conforme se extrai das narrativas apresentadas, que, pela dinâmica estabelecida, é comum os mais velhos/experientes observarem atentamente os perfis e personalidades na comunidade e a partir dessa percepção incentivar a construção de um perfil de líder. Esse incentivo é acompanhado de conselhos e do reforço acerca da necessidade de continuidade da representação indígena e da mobilização. Em todas as falas é comum que se toque na ideia de “representar seu povo”, “continuar o trabalho” e “lutar por sua comunidade”.

Inferimos o caráter plural e democrático do processo de tomada de decisão por parte do coletivo indígena. Além disso, é marcante sua índole pedagógica tendo em vista que constitui manifestação da Educação Não Formal ou informal a depender do caso. Os jovens que acompanham o momento de construção do consenso e posicionamento decisório acabam aprendendo como se portar, como argumentar, qual o melhor momento para retroceder e como agir no melhor interesse de sua coletividade.

Outra contribuição relevante foi a constatação, na fala das lideranças, da distinção entre lideranças políticas e comunitárias. Conforme Paulo Negreiros e Cecília Apalay, lideranças políticas são aquelas de atuação preponderantemente fora da terra indígena voltada a articulação junto ao poder público e demais setores da sociedade. A liderança comunitária é aquela que desempenha sua função dentro da terra indígena e tem caráter organizacional, podendo ser exercida por cacique ou alguém que goze de prestígio diante

da coletividade. Pode ser que uma liderança indígena exerça os dois papéis, mas um desses perfis será prevalente.

Quanto a contribuição da Educação Não Formal, observamos que a partir da presença constante de entidades privadas em terra indígena há uma interação ampla que vai além da mera convivência. Constatamos, por intermédio dos relatos, que há certa diversidade de organizações não governamentais atuantes em terra indígena, sendo duas de maior destaque: o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - IEPÉ. De modo complementar, duas lideranças mencionam, ainda, a COIAB e outras duas a TNC.

A despeito do aconselhamento, financiamento, oficinas e reuniões promovidas pelas entidades não governamentais que contribuíram para a ampliação dos contatos entre cada povo bem com promoveram a formação necessária à manutenção da constante articulação do movimento social indígena, foi no seio familiar ou perante membros de sua coletividade, alimentado pela tradição indígena, que a maioria dos entrevistados aprendeu como desempenhar a função de liderança.

Por meio do repasse de saberes tradicionais e pelo próprio processo de socialização entenderam a necessidade de desenvolver afeto pelo seu povo, compreendendo que na gestão de grupo deve-se despir de vaidade e abandonar interesses próprios. Construir um laço de fidelidade e confiança perante seu povo por meio da participação ativa e interesse genuíno pelas pautas de sua coletividade e assim entender que a liderança não existe por si só, mas em razão do movimento social ou da comunidade que lhe dá origem e que a sustenta.

Quanto ao caminho ou trajeto a ser seguido, notamos, a partir da perspectiva dos entrevistados, que o percurso é processual, contínuo, progressivo, é uma construção. Não haveria um trajeto linear, isto é, a existência de um roteiro fixo, único. Aliás, se assim o fosse esvaziaria a complexidade e a profundidade necessárias à formação da liderança indígena. Como ponto central está o interesse e a ação participativa, vinculada à ideia de luta para a construção do perfil do líder. Nesse sentido, a liderança é constituída em movimento e no próprio trajeto, incorporando à sua atuação elementos e estratégias na medida das necessidades que surgirem.

Ouvir os mais velhos e espelhar-se nos exemplos de sua comunidade foi a postura narrada como ponto de partida, mas apenas a consolidação como liderança se deu com a demonstração de interesse e participação de cada indígena. Os pontos comuns das narrativas de cada líder indicam a observação, o interesse, o afeto pela coletividade, a

habilidade de considerar a diversidade de opiniões e a tomada de responsabilidades. Todas essas características surgem por meio da participação e convivência próxima com as lideranças que os antecederam.

Percebemos, também, que os indígenas estão atentos e preocupados com a manutenção do movimento representativo e a renovação das lideranças. Para tanto, todas as lideranças entendem importante incentivar seus filhos e parentes mais jovens a serem mais participativos. Além disso, os relatos deram conta que renovar é preciso pelo fato de as lideranças “*mais antigas*” não acompanharem a rapidez das mudanças sociais, políticas, tecnológicas, dificultando a articulação com os não indígenas e a concretização de suas demandas.

Da análise das falas apresentadas percebemos que, de maneira geral, todos e todas que possuem filhos incentivam a participação ativa no movimento social e, eventualmente, o exercício do papel de liderança. Até mesmo quem não tem filhos entende a importância e a necessidade do respectivo incentivo. Contudo, ganha destaque, segundo as narrativas, o desinteresse por parte de alguns de seus descendentes ante a agenda repleta de compromissos e pela vida marcada por renúncia e voltada ao atendimento dos interesses de sua coletividade.

Relevante para a coesão e possibilidade de organização interna da comunidade, depreendemos, diante das narrativas, a importância da liderança indígena, já que nela se concentra a figura que deverá promover a união de forças de seu povo e a construção de um consenso ante a pluralidade de compreensões e interesses. A liderança é, antes de tudo, a representação da esperança e da continuidade da luta indígena.

Depreendemos, pela percepção das lideranças, que as grandes conquistas dos povos indígenas, em especial relacionadas com as maiores demandas desta minoria étnica, decorrem do protagonismo de indígenas que decidiram conduzir o movimento e promover a organização comunitária.

Vale o destaque para um dos achados que não estavam dentre os objetivos da investigação, mas que ficou evidente nas narrativas. Por meio das entrevistas verificamos que no caso das mulheres indígenas a caminhada foi bem mais árdua, demandando o enfrentamento de preconceitos pela condição de gênero e de luta pela vontade de representar seu povo.

Da análise dos relatos inferimos a preponderância de determinadas modalidades educacionais em detrimento de outras. A partir das narrativas referentes à história de vida e vivência de cada indígena é perceptível a importância da Educação Informal. Por meio

do repasse tradicional de saberes e convivência com as lideranças constrói-se o afeto por sua coletividade, consolidam-se competências e a compreensão da importância do papel do líder. Por sua vez, a Educação Não Formal também contribuiu na formação das lideranças indígenas entrevistadas. Entidades como CIMI, IEPÉ e COIAB permitiram a interação entre as variadas lideranças do país, organizaram oficinas e estimularam a organização do coletivo.

Constatou-se, também, que a Educação Informal, no contexto indígena e na percepção dessa coletividade, pode ser algo com margem de formalismo, já que dentro da comunidade há um local de formalidade, isto é, estão consolidadas em seus costumes determinadas ritualísticas de cunho educacional. Note-se, contudo, que a aceção de Educação Formal que constitui opção teórica desta pesquisa é aquela fruto da sociedade envolvente, positivada, prevista em lei posta estabelecida pelo Estado.

Já a Educação Formal, que se manifesta por meio da educação escolar indígena, tem contribuição reduzida se comparada à Educação Informal. Por meio das experiências narradas observamos que as falas estão centradas na figura do professor e seu incentivo. Sua importância para formação de lideranças seria de caráter relacional não ligado diretamente ao modelo educacional. A Educação Formal foi destacada pelas lideranças mais pelo seu ideário de importância de modo que elas não conseguiram identificar elementos efetivos de contribuição. Assim, a importância para formação de lideranças por meio da Educação Formal, ou educação escolar indígena, apresentou uma influência mais relacional e atitudinal e menos sobre o aprendizado das diferentes áreas do conhecimento.

Nessa sequência de valoração das modalidades educacionais, notamos que cada espécie tem suas características próprias e contribui a sua maneira e dentro de suas limitações na composição de aptidão para o efetivo desempenho da função de liderança e na construção da estima que lhe é própria.

Deste modo, pôde-se estabelecer uma ordem de valoração dentre os modelos educacionais no processo de formação das lideranças indígenas do Amapá e do Norte do Pará, qual seja: 1) Em maior grandeza, a Educação Informal, com o respeito e a valorização dos saberes e fazeres fruto das experiências da coletividade indígena e as referências das gerações de líderes indígenas que os(as) antecederam; 2) numa proporção equivalente a Educação Não Formal e a Educação Formal, na medida em que a primeira atua conectando o indígena com elementos externos à sua vida cotidiana (viagens, eventos, cursos extras, diálogo com outros indígenas, outros profissionais) e, a segunda,

como relevante por si só, cuja contribuição seria o aperfeiçoamento comunicativo e o incentivo dos(as) professores(as) para atuarem como líderes.

Com as informações e constatações apresentadas, depreendemos a importância do respeito e da valorização dos saberes e fazeres fruto das experiências da coletividade indígena. A Educação Indígena e a educação escolar indígena têm um papel indispensável na construção de lideranças e no estímulo a promoção desse status à frente de seu povo.

Além dessa valorização, a pesquisa prestigiou o protagonismo do movimento social indígena na medida em que permitiu que lideranças e membros da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará expusessem suas vivências e histórias de vida demonstrando a complexidade das relações e dos caminhos que estabeleceram.

No que pertine às contribuições ao campo da Educação Indígena, trouxemos os marcos normativos relativos a essa temática destacando contradições internas, a distinção entre lideranças políticas e comunitárias, feita a partir das falas dos entrevistados, bem como argumento de que a Educação Informal preponderou na formação das lideranças indígenas, relativizando, portanto, a tese da hegemonia da forma escolar.

Esperamos que, a partir desta pesquisa, outros estudos acerca das modalidades educacionais e processos de formação de liderança sejam desenvolvidos, em especial voltado para minorias étnicas que possuem uma dinâmica especial que deve ser objeto de análise detalhada diante das suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. **Medi@ções - Revista de Ciências Sociais**, Setubal, v. 2, n. 2, p. 115-132, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?** 1981. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília – UNB. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-250.PDF>. Acesso em: 20 maio 2021.

BARBOSA, J.M.A.; FAGUNDES, M.G. Brasil: uma revoada de pássaros – o protagonismo indígena no processo constituinte. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, RS, v. 10, n. 20, p. 175-196, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Valdilene Cardoso de; SANTOS, Isabela Macena dos. **Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo**. 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/alem-dos-muros-da-escola-a-educacao-nao-formal-como-espaco-de-atuacao-da-pratica-do-pedagogo.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. “Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho”: o Cimi no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1986). In: LOBATO, Sidney (Org.). **Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional**. Rio Branco: Nepan, 2018. p. 61-81.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. **Ágora: Revista do Departamento de História e Geografia**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, maio/ago. 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2012.

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da Educação Formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, Jataí, GO, v. 1, n. 10, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i10.1148>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 171-195, abr. 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: Princípios e Normas na Legislação em Vigor. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 05 fev. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845. Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos Índios. *In*: COLEÇÃO de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 31 dez. 1845. v. 1, p. 81.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jun. 2014. Ed. extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 21 dez. 1973. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6001&ano=1973&ato=c03g3Yq5EenRVT213>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 22 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. Portaria nº 666, de 17 de julho de 2017. Regimento Interno da Fundação Nacional do Índio – Funai. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2017. Seção 1, p. 31. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19183136/do1-2017-07-19-portaria-n-666-de-17-de-julho-de-2017-19183102. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRITO, Edson Machado de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNO, Ana. Educação Formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Setúbal, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

CAMPBELL, Joseph (Org.). **Mitos, sonhos e religião: nas artes, na filosofia e na vida contemporânea**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos. **Revista Internacional de Direito Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005.

CLAUDINO, Zaqueu Key. Kamẽ e Kairu: a dualidade fértil na cosmologia kaingang. In: Maria Aparcida Bergamaschi. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. **Quem somos**. Manaus, 2020. Disponível em: <https://coiab.org.br/quemsomos>. Acesso em: 20 ago. 2021.

COSTA, Risonete Santiago. **Educação Escolar Indígena em uma Escola do Oiapoque**. 2016. 46 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos. **A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. *In*: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campina: Autores Associados, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS NETO, José. **Aqui e lá: Olhares e fronteiras entre a comunidade indígena Pataxó e a sociedade envolvente do município de Carmésia/MG**. 2019. 334 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DUARTE, Esmeralda Sanchez. Educação informal em Boruca, indígenas da Costa Rica. **Segunda Nueva Época**, n. 22, p. 215-231, jan. / dez. 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. *In*: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico cultural**. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 11-30.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, Fábio do Nascimento. **Acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo: inquietações, ponderações e cautelas**. [S.l.]: [s.n.], 2006. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/22430480/acerca-da-ampliacao-dos-espacos-de-atuacao-pofissional-do-pedagogo>. Acesso em: 12 set. 2021.

FONTAN, Daiane de Fátima Soares. **Educação escolar indígena: estudo sociojurídico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu**. Curitiba: Juruá, 2017.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion (Suisse), 2005. p.1-11. Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

GALLOIS, Dominique; GRUPIONI, Denise. **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** Rio de Janeiro: Iepé, 2003.

GASPAR, Alberto. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um Centro de ciências. **Cadernos Catarinense do Ensino de Física**, Florianópolis, v.9,n.2: p.157-163, ago.1992.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **EccoS**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, 2ª Série, Porto, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-56.

IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena. Macapá, 2021. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/>. Acesso em: 04 set. 2021.

KURROSCI, Andréia Rosa da Silva; SOUSA, Fernanda Brabo; VENZON, Rodrigo Allegretti. Povos indígenas, história, memória e educação. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. de F. (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.149-158.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, Edwiges Inácia de et al. Papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. **Revista Pegada**, v. 20, n. 1, p. 270-286, jan./abr. 2019.

LIMA, Leandro Mahalem. *Rios vermelhos: perspectivas e posições de sujeito em torno da*
noção de cabano na Amazônia em meados de 1835. Dissertação (Mestrado em Antropologia

Social). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1).

LUDWIG, Antônio Carlos Will. Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, 2014.

MACEDO, Silvia Lopes da Silva. **Jovina, Cacique, professor e presidente**: as relações entre o conselho Apiria e os cursos de Formação de professores Waiãpi. 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, SP, 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da Educação Não Formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7cP6CL6pZdZm6fRT3Yvj4Km/?format=html>. Acesso em: 10 set. 2021.

MEDEIROS, Juliana Schneider Medeiros. Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada: O estudo da Língua Kaingang e do artesanato na escola. *In*: ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2218/403>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, 1999.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Alfabetização e Aprendizagem da Língua Materna como Língua Estrangeira em Escolas Indígenas no Paraná. **Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 20, n. 46, p. 27-45, 2019.

MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 149-169, 2002.

MONROE, Javier. **Campesinado indígena y modernidad política ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes Peruanos Contemporáneos**. Lima: Ed. Universidad Ruiz de Montoya, 2014.

MOUNIR, Hakima. Des ajustements différenciés: Comparaison des femmes marocaines immigrées aux Pays-Bas et en France. **Hommes & migrations**, Paris, n. 1303, p. 17-25, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.2544>>. Acesso em: 10 set. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do movimento social indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Sylvania Sousa do. Diferentes fazeres, diferentes saberes : a ação de monitores em espaços não escolares. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-15, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10053/7028>. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Ago. 2020.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte História e ensino: uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, p. 1-6, v. 8, n. 2, 2008.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Construindo o estado da exclusão: os índios brasileiros e a constituição de 1824. **Revista Clio**, Recife, v. 28, n. 2, p. 1-17, 2010.

PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello; ALVES, Denis Rogério Sanches Alves. Educação Não Formal no Brasil: o que apresentam os periódicos em três décadas de publicação (1979-2008). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 131-150, 2012.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas: Autores associados, 2007.

RIESSMAN, Catherine Kohler. Narrative analysis: **Qualitative Research Methods**. Califórnia: SAGE Publications, 1993.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. Uma ponte pêncl sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico kaingang no Rio Grande do Sul. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). *Povos Indígenas e Educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 91-105.

RÜCKERT, Fabiano Quadros; MOREIRA, Nathalia Claro. Educação informal e protagonismo indígena na América Latina: uma breve revisão bibliográfica. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 61, p. 233-245, maio 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46115>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política Indigenista no Brasil Imperial. *In*: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). **O Brasil Imperial (1808-1889)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1, p. 175-206.

SANTA ROSA, Domingos. **Para cuidar da terra indígena**: memórias e reflexões. São Paulo: IEPÉ, 2020.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Os Povos Indígenas e a Constituinte**. Florianópolis: UFSC, 1989.

SÁVIO, Marcos. O movimento indígena e a Constituição de 1988. Entrevista com Ailton Krenak, julho de 2013. *In*: COHN, Sergio (Org.). **Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. (Encontros, 50). p. 218-227.

SCHUGURENSKY, Daniel. Aprender Fazendo: democracia participativa e educação para a cidadania. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista eletrônica pro-docência**, [s.l.], ed. 4., v. 1, p. 46-56, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%205%20-%20p.%2046%20a%2056.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: SILVA, Aracy Lopes da, NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera (orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, José Alessandro Cândido da. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 321-338, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500321&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Reginaldo Gomes da. **Do povo indígena, pelo povo indígena, para o povo indígena: na fronteira da Escola Indígena Karipuna e Galibi-Marworno, no município de Oiapoque (1975-2010)**. 2013. 258 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Sâmela Ramos da; VASCONCELOS, Eduardo Alves. Reflexões sobre a educação escolar indígena. *In*: SARDINHA, Antonio Carlos; TENÓRIO, Adriana; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. **Diversidade e o campo da educação: (re) leituras e abordagens contemporâneas**. Macapá: UNIFAP, 2016. p. 161-173.

SILVA, Sergio Baptista da. Cosmoontológica mbyá-guarani: discutindo o estatuto de “objetos” e “recursos naturais”. **Revista de Arqueologia**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 42-54, 2013.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas. **Direito fundamental à educação indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.

SMITH, Mark. K. **What is non-formal education?** 1996. Disponível em: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETIOL, Celia Aparecida. A Educação Escolar Indígena no Brasil: Uma Análise Crítica a Partir da Conjuntura dos 20 Anos de LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Niterói, v. 11, n. 19, p. 58-75, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4761/3146>>. Acesso em: 25 out. 2020.

SOUZA, Almir Antonio de. **Armas, pólvora e chumbo: a expansão luso-brasileira e os indígenas do planalto meridional na primeira metade do século XIX**. 2012. 420 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A educação não-formal e a escola aberta. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15. **Anais...** [s.l.], 2008. p. 3118-3128. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/444_356.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

SUESS, Paulo. **Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislações**. São Paulo: Loyola, 1980.

TRILLA-BERNET, Jaume. **La educación fuera de la escuela**. Barcelona: Ariel, 2003.

VASSALO; Maria Luisa; TELLES, João A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 341-381, jul./dez. 2008.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

WOLFRUM, Rüdiger. A proteção dos povos indígenas no direito internacional. *In*: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa referente uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada “Lideranças indígenas No Norte Amazônico: Vozes do Processo de Formação”. A Pesquisa está sob minha responsabilidade, Igor Barros Santos, e orientada pela Professora Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões. Nesta pesquisa busco conhecer o processo de formação junto às lideranças indígenas do Amapá e Norte do Pará.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador: Igor Barros Santos, portador do RG 2002006003596/AL, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob matrícula 2019100962, orientado pela Professora Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões.

A coleta de dados será realizada, a princípio, por meio de 01 (um) encontro com cada liderança indígena para as entrevistas semi estruturadas, por videoconferência ou outro meio a ser designado pelo(a) entrevistado, onde serão coletadas todas as informações através da gravação de áudio.

Na sua participação você será submetido(a) a uma única etapa que consiste em uma entrevista narrativa para a coleta de dados relevantes para a pesquisa. Todos os áudios serão gravados a fim de possibilitar o posterior trabalho de análise dos dados pelo pesquisador. Os dados gravados serão transcritos e textualizados para uso na pesquisa e em publicações e o áudio original será mantido em sigilo.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica.

Com a pesquisa objetivamos identificar os processos educacionais na formação das lideranças indígenas e as origens de sua maior ou menor influência. A presente pesquisa poderá ser base de novos estudos não só na academia, mas para além dos muros da universidade, contribuindo, também, para a valorização das lideranças indígenas e sua atuação em benefício da comunidade.

No tocante aos riscos, existe a possibilidade do(a) entrevistado(a) não se sentir à vontade ou constrangido(a), nestes casos a entrevista será suspensa a critério do(a) interessado(a). Demais disso, a qualquer momento o(a) entrevistado(a) poderá paralisar sua participação se entender necessário.

Uma via deste termo será encaminhada para cada associação indígena das etnias envolvidas nesta pesquisa juntamente com um expediente onde comunicar-se-á à coletividade respectiva acerca da pesquisa e do envolvimento do(a) entrevistado(a).

O(a) entrevistado(a) não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa, sendo livre para deixar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou

coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa e sobre os pontos que a permeiam pode e deve ser respondida pelo pesquisador no momento em que o(a) entrevistado(a) desejar. Neste caso, disponibilizamos os seguintes contatos para os devidos esclarecimentos: Igor Barros Santos (pesquisador), telefone contato/whatsApp (82) 99613-41443, endereço de e-mail: igorbsantos@hotmail.com e o professora Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões (orientadora), simoeshcg@gmail.com.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, mediante o disposto no art. 9º da Resolução 510/16 CNS que dispõe que “*são direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública*”.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e as narrativas sobre minhas experiências escolares e não escolares, bem como outros detalhes da minha vida pessoal que tenham relação direta ou indireta com meu processo de formação, enquanto liderança indígena, poderão ser divulgadas.

Declaro, ainda, que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Macapá, ____ de _____ de 2021.

Igor Barros Santos
Assinatura do Pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

APÊNDICE B - Roteiro Entrevista

PARTE I – DADOS GERAIS SOBRE A LIDERANÇA INDÍGENA				
Nome:				
A	Identificação de gênero			
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">a) () Feminino</td> <td style="width: 50%; border: none;">c) () Outros</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">b) () Masculino</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>	a) () Feminino	c) () Outros	b) () Masculino
a) () Feminino	c) () Outros			
b) () Masculino				
B	Faixa Etária:			
	a) () 21 a 30	b) () 30 a 45		
	c) () 45 a 60	d) () Acima de 60		
C	Escolaridade			
	a) Educação básica incompleta	c) Ensino superior incompleto		
	b) Educação básica completa	d) Ensino superior completo outro _____		
D	Etnia:			

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
1. Você se considera uma liderança indígena? O que te permite concluir dessa maneira?
2. Como e quando iniciou sua atuação representando seu povo?
3. A escola contribuiu para seu interesse em representar sua etnia? Você estudou ou aprendeu algo que te incentivasse a ser uma liderança indígena ou conheceu alguém na escola que influenciou você?
4. Qual a influência de sua família na sua atuação como liderança indígena?
5. Outras pessoas da comunidade foram importantes para sua participação como representante de sua etnia?
6. Há reuniões, mobilizações, encontros em sua aldeia? Como são tomadas decisões importantes para toda a comunidade?
7. Existe alguma Organização Não Governamental que oferece cursos de formação ou capacitação na sua comunidade? Você já participou destes cursos?

APÊNDICE C – Certificado do Comitê de Ética em Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Título da Pesquisa: LIDERANÇAS INDÍGENAS NO NORTE AMAZÔNICO:
VOZES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO (atualizado)
Pesquisador Responsável: IGOR BARROS SANTOS
CAAE: 45071321.4.0000.0003
Submetido em: 05/03/2021
Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA
Situação da Versão do Projeto: Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado)
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

CERTIFICADO

Certificamos que o Projeto cadastrado está de acordo com os Princípios Éticos na Experimentação Humana, adotados pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em reunião realizada em 06/05/2021.

Macapá, 06 de março de 2021

Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Vice Coordenadora - CEP-UNIFAP
Vice Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/PROPESPG
PORTARIA Nº 0703/2021

Universidade Federal do Amapá
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - UNIFAP
Rod. JK km 2, Marco Zero CEP 68908-130 – Macapá – AP - Brasil
Email: cep@unifap.br